

指導主事による校内研究活性化のための指導モデルの開発

ーコーチングを活用して

課題番号：24531049

平成24年度～平成26年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）

研究成果報告書

平成27年3月31日

研究代表者

千々布敏弥

（国立教育政策研究所総括研究官）

目次

本研究の概要	1
第1部 教育委員会の指導体制調査	7
第1章 教育委員会の指導体制と校内研究、教師の指導力量の関係	7
第2章 教育事務所の学校訪問体制に関する調査	13
第3章 教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査	21
第4章 秋田県と福井県の指導体制	31
第5章 まとめ	51
第2部 教育委員会の指導モデルの在り方	53
第1章 組織開発とコーチングの意義	53
第2章 組織開発のためのOJTプログラム	59
第3章 指導主事による学校支援をより効果的に進めるためのコーチング	79
第4章 教師たちに指導主事の考え方を受け止めてもらうためのコーチング スキル	107
第5章 学校の実践を受け止める指導主事—『はにい』による学びづくり	115
最後に	121

本報告書は第1部と第2部第1章は千々布敏弥・国立教育政策研究所総括研究官が、第2部第2章は河北隆子・イノベーションアソシエイツ株式会社代表取締役が、第2部第3章は久米昭洋・常葉大学准教授が、第2部第4章は佐藤敬子・別府大学准教授が、第2部第5章は岩淵和信・神奈川県教育委員会指導主事が執筆した。

本研究の概要

1. 研究の目的

本研究は、校内研究を活性化したり授業の水準を向上させたりするために、都道府県や市町村の指導主事が所轄下の公立小中学校を訪問する場面に焦点を当て、どのような体制でどのような頻度で訪問し、教員たちにどのように指導をしているのか、教育委員会を対象とした実態調査を行い、人口規模等の教育委員会の条件に即した訪問体制のモデルを開発すると同時に、指導主事が校長や教員に指導するモデルとしてコーチングの手法を活用した指導方法を開発することを目的とする。

本研究の学術的な背景と意義は、次の3点で示すことができる。

(1) 校内研究の意義を実証する先行研究が積み重ねられ、行政施策として校内研究の推進が注目されつつあること。

これまでの国内の先行研究では、校内研究や授業研究が教師の力量向上に役立ったことを、主にインタビュー調査によって証明していた(稲垣忠彦ほか 1998、山崎準二 2002)。国立教育政策研究所が平成 19 年度から 22 年度にかけて実施した「教員の質の向上に関する調査研究」(申請者は事務局を務めた)は、小中学校各 1000 校を対象にした調査を実施し、校内研究や授業研究への取組と学校の授業の水準や児童生徒の学力調査の成績に統計的な連関があることを示している。また、アメリカにおいては、校内で教員のグループを組織して学習会を開催する「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」の取組によって他校よりも学力調査の成績が良くなったことが示され(Saunders et al., 2009)、学区や州教育委員会の施策としてプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティを推進する事例が増えつつある。

学校改善の一番の戦略は授業改善ということは、教員の世界では一般的な認識と思われるが、行政施策においては、免許更新制や初任者研修等の経験者研修、学校評価等の施策に比べると、授業改善のための施策は十分実施されているといえない。近年の上記の先行研究により、校内研究を活性化させることで授業を改善させ、児童生徒の学力を向上させることが、行政施策としても注目される段階に来ている。

(2) 校内研究の活性化に指導主事の指導が有効であることは、先行研究で実証されているが、指導方法は明らかになっていないこと。

国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」は、指導主事が定期的に訪問している学校では、校内研究が活性化されていることを統計的に証明したが、指導主事がどのように訪問計画を立て、どのような体制で訪問し、どのような指導を行っているかについては、明らかにしていない。教育課程に関する教育委員会の指導方針に関する先行研究はあるが、指導主事の具体的な訪問指導の方法についての先行研究は皆無である。指導主事の指導を行政施策として推進するためにも、指導主事がどのように訪問し、指導して

いるかを明らかにする必要がある。

(3) 指導主事が学校を指導する場面に関するモデル手法の開発ができていないこと。

指導主事が学校を指導する手法に関する先行調査や研究がないため、指導主事が学校を指導するモデルを提示する先行研究もない。国内の先進的事例をモデルとして提示することも有効と思われるが、指導の際のコミュニケーションの取り方についてはアメリカで開発されたコーチングの手法を加味することで、より効果の高いものにすることが可能と思われる。

アメリカにおいては、指導主事の名称をコーチやファシリテーターとして、学校を訪問指導する際の手法として「コーチング」や「コミュニケーションスキル」の研修が実施されている。日本においては、企業の管理職を対象にした「コーチング」はすでに定着し、コーチング専門家が育成されているが、教育界における普及は不十分である。

2. 研究組織と過程

以上の目的の下に、本研究では以下の組織を構築し、運営した。

(1) 教育委員会指導主事による検討委員会

自治体の人口規模と学校訪問の実施状況を考慮し、以下の4自治体に指導主事を委員として派遣することを依頼した。人事異動があった場合、後任への委員引き継ぎを依頼した。

秋田県教育委員会 (人口 100 万程度)	指導主事 佐藤真弓 指導主事 中山大一郎	平成 24 年度 平成 25、26 年度
長野県教育委員会 (人口 200 万程度)	主幹指導主事 熊谷邦千加 主幹指導主事 海沼敦 主幹指導主事 賜正俊	平成 24 年度 平成 25 年度 平成 26 年度
福井市教育委員会 (人口 30 万程度)	指導主事 南部隆幸 指導主事 大野喜美恵	平成 24、25 年度 平成 26 年度
神奈川県教育委員会 (人口 900 万程度)	指導主事 岩渕和信	平成 24～26 年度

指導主事による検討委員会は下記の3回開催したほか、電子メールによる協議を依頼した。

第1回	2012年6月30日	4自治体における学校訪問の情報交換 教育事務所調査の検討
	2012年10月～12月	電子メールにて教育事務所調査票の検討
第2回	2013年12月7日	教育事務所調査の結果報告 4自治体における指導主事研修会の情報交換
	2014年5月～7月	電子メールにて教育事務所指導主事調査票の検討

第3回	2015年1月11日	教育事務所指導主事調査の結果分析
-----	------------	------------------

検討委員会の中で各自治体の学校訪問の情報を交換することに加え、研究代表者が秋田県、福井県、長野県の学校訪問体制等を視察した。

2012年6月12日	秋田県中央教育事務所による由利本荘市立西目小学校の訪問指導参観
2012年7月3日	福井市教育委員会による福井市立日の出小学校の訪問指導参観
2012年7月9日	福岡県教育委員会の学校訪問体制ヒアリング
2012年8月9日	吹田市立教育センターにおける大阪教育大学大脇康弘教授によるケースメソッド研修を視察
2012年10月3日	北海道石狩教育局による江別市立江別小学校の訪問指導参観
2012年11月11日	秋田県能代市文化会館における秋田県学力向上フォーラム参観、能代市立淳城南小学校視察
2012年7月3日	福井市教育委員会による福井市立日の出小学校の訪問指導参観
2012年7月9日	福岡県教育委員会の学校訪問体制ヒアリング
2013年11月8日	秋田県由利本荘市佐々田教育長インタビュー
2014年4月18日	秋田県総合教育センターにおける秋田県指導主事等研究協議会を参観
2014年5月12日	福井県敦賀市教育委員会におけるスクールプラン説明会を参観
2014年7月22日	福井県教育委員会における「福井らしさを探る会」参観
2014年10月16日	福井県教育委員会における福井教育フォーラムを参観、翌日福井市立旭小学校の公開授業を参観
2015年1月30日	秋田県総合教育センターにおける秋田県算数・数学担当指導主事等研究協議会を参観
2015年2月12日	長野県教育委員会北信教育事務所による信州大学附属長野小学校の訪問指導参観
2015年2月24日	長野県教育委員会北信教育事務所による長野市立西部中学校の訪問指導参観

(2) コーチングを活用した指導モデル策定のための検討委員会

コーチングを活用した指導モデル策定のための検討委員会は、下記のメンバーで個別に相談しながら、指導モデルの策定を依頼した。

河北隆子（イノベーションアソシエイツ代表）	ビジネスコーチと組織開発の手法で学校のコーチングを実践
佐藤敬子（別府大学准教授）	教員出身でビジネスコーチングを習得・実践
久米昭洋（常葉大学准教授）	教員出身でビジネスコーチングを習得・実践

コーチングを活用した指導モデル策定のための検討委員会の成果を検証する目的等により、東京近郊の指導主事等を参加者とした研修会を開催し、本研究の中間報告を行うと同時に参加者からのフィードバックを得た。

2012年5月12日	神奈川県教育委員会岩渕和信指導主事によるワールドカフェ研修（国立教育政策研究所）
2012年8月9日	吹田市立教育センターにおける大阪教育大学大脇安弘教授によるケースメソッド研修を視察
2012年6月23日	千葉市教育センター青木一指導主事による「達人に学ぶ授業力」研修
2014年3月8日	研究代表者千々布敏弥・福井県教育委員会戸羽嘉和指导主事によるワークショップ「都道府県の指導主事は何を指導しているのか」
2014年4月29日	常葉大学久米昭洋准教授による「組織づくりにつながるコーチング」研修
2014年5月17日	山田寛邦東京大学大学院生による「AIによる組織開発」研修
2015年2月7日	福井県教育委員会戸羽嘉和指导主事らによる「学校の組織文化の意義と福井の秘訣」研修

（3）成果発表

本研究の成果は、下記の学会で発表した。

2012年6月	校内研究を支援する教育委員会の指導体制に関する調査研究－都道府県が計画訪問を実施していない市町村の分析－	日本教育経営学会 (香川大学)
2012年9月	校内研究を支援する教育委員会の指導体制に関する調査研究－3教育委員会の事例分析－	日本教師教育学会 (東洋大学)
2013年3月	指導主事による校内研究活性化のための指導方法に関する事例研究	日本教師学学会 (秋田大学)
2013年9月	How Supervisors of Educational Administration Empower Lesson Study in Schools: Case Studies of Prefectures in Japan	World Association of Lesson and Learning Studies (Sweden)

2013年10月	校内研究と教師の成長（シンポジウム「授業研究による教師の力量形成」）	日本教育方法学会 (埼玉大学)
2013年10月	校内研究を支援する教育委員会の指導体制に関する調査研究－教育事務所調査を元に－	日本教育行政学会 (京都大学)
2014年9月	授業研究と学校の組織文化	日本教育工学会（岐阜大学）
2014年10月	学校の組織開発における授業研究の位置	日本教育方法学会(広島大学)
2014年11月	How Supervisors of Educational Administration Empower Lesson Study in Schools: A Survey of Branch Offices of Prefecture Governments in Japan	World Association of Lesson and Learning Studies (Indonesia)

3. 研究経費

2012年度	700,000円
2013年度	800,000円
2014年度	1,400,000円
計	2,900,000円

第1部 教育委員会の指導体制調査

第1章 教育委員会の指導体制と校内研究、教師の指導力量の関係

1. 校内研究と学校の状況との関係

本研究は、教育委員会の指導体制が学校の授業研究の実施体制に影響し、最終的には教師の授業力量に影響するであろうという仮説の元、教育委員会の指導モデルを提案することを目的としている。

この構想は、国立教育政策研究所が2010年に全国の小中高等学校を対象に実施した「校内研究の実施状況に関する調査」から始まっている（国立教育政策研究所2011）。同調査では、校内研究の実施状況と学校の状況を多様な観点で調査した結果、校内研究の次の取り組みにおいて学校の状況と有意な連関を明らかにした。

表1-1 学校の状況と連関する校内研究の取組

	教員間のコミュニケーションは十分である	本校の授業の水準は高い	本校の学力は同じ地域の平均に比べて高い	本校の学力は全国平均に比べて高い
1 校内研究のための全校的な委員会を組織している	中*			
2 (校内研究の下部組織として) 研究テーマに即して、いくつかの部会を設定している		小*		
3 学校として一つの研究テーマを設定し、校内研究に取り組んでいる		中*		
4 個人で研究テーマを設定して、研究に取り組んでいる	小*		小***	小**
5 学校の研究成果を毎年公開している		小* 中*		
6 研究のまとめを毎年作成している		小*		
7 校内研究の年間スケジュールを前年度末に策定している			小**	
8 全教員が研究授業を行うこととしている	中*		小*	
9 指導主事訪問の際に研究授業を公開している		小*		
10 教員一人あたりの授業研究の年間回数				小*
11 教員一人あたりの研究授業の年間回数		中*		
12 指導案を教科会等で事前検討している	中***	中**		中*
13 指導案を教科会等で検討した後、全教員で検討している	中***			
14 指導案を校長等が指導している	小*	小**	小***	小***
15 指導案を指導主事等が指導している			小*	
16 指導案修正のため先行授業や模擬授業を行っている		中*		

17	参観時は担当授業を自習にしている		中*		中*
18	参観時は写真を撮っている	小***	小**		
19	参観時はビデオを撮っている			中**	小*** 中**
20	参観時は授業記録をとっている			中***	
21	事後協議会で授業記録やビデオを使用している				中**
22	特定の外部講師やその都度別の外部講師を招聘している			小*	中*
23	外部講師の所属は大学である		小** 中*		

※小学校で有意な連関が見られる場合は「小」、中学校で有意な連関が見られる場合は「中」と記し、有意水準を*で示している。

***<.001 **<.01 * <.05

国立教育政策研究所「校内研究の実施状況調査」では、学校の状態を尋ねた設問として「教員間のコミュニケーション」「教員間での課題の共有」「授業の水準」「児童生徒の熱意」「児童生徒の落ち着き」「児童生徒の挨拶」「児童生徒の掃除」「全国平均に比べた学力」「地域平均に比べた学力」「不登校および中退者の割合」を設定していた。これらについて、因子分析を行った。「不登校および中退者の割合」は共通性が0.37と低いために削除し、残りの設問で因子分析を行った結果（主成分分析、バリマックス回転）、3因子が抽出された（表2）。3因子の累積寄与率は74.3%となっている。これら3因子を「授業の質の高さ」「校内規律」「教員間のまとまり」と命名し、3因子と校内研究水準との相関を確認した。

校内研究水準は、表1-1に示された、教員間のコミュニケーション、授業の水準、地域平均と比較した児童生徒の学力、全国平均と比較した児童生徒の学力のいずれかと連関が示された23の校内研究の取組について変数の合成を行い作成した（それぞれの取組を行っている場合に1を、取組を行っていない場合に0を割り振り、合計した。教員一人あたり授業研究会数と教員一人あたり研究授業数は年間2回以上実施されている場合に1を割り振った。）。これらの変数の内的整合性を表すクロンバッハの α 係数は0.735であった。

3因子のうち、校内規律因子と校内研究水準との相関は、小学校では有意でなく、中学校では有意であるものの相関係数が.08と低かった。授業の質の高さ因子と教師間のまとまり因子は小中ともに校内研究水準と有意な相関が見られた。小学校では校内研究水準と授業の質の高さとの相関が教師間のまとまりとの相関より高く、中学校では教員間のまとまりとの相関が授業の質の高さとの相関より高かった。（表1-3）

表 1-2 成分行列(回転後)

	1	2	3
全国平均に比べた学力	.913	.143	.013
地域平均に比べた学力	.899	.189	.035
授業水準	.582	.243	.485
児童生徒の熱意	.564	.516	.243
児童生徒の落ち着き	.354	.741	.103
児童生徒の掃除	.149	.817	.152
児童生徒の挨拶	.086	.820	.126
教員間のコミュニケーション	.084	.139	.884
教員間での課題の共有	.048	.140	.891

表 1-3 校内研究水準と3因子の相関係数

	授業の質	校内規律	教員間のまとまり
小学校	.166**	.014	.121**
中学校	.146**	.082*	.218**

国立教育政策研究所(2011)は、学校の状況と連関する校内研究の取組は中学校の取組よりも小学校の取組の方がより高度で発展したものと分析した。ここにおける分析と合わせて考察すると、校内研究の取組は、その初歩的な段階では教員間のまとまりを促進する方向に働き、小学校で取り組まれているような高度な取組になると、授業の質を向上させる方向に働くと考えられる。そこで、変数「授業の水準」を従属変数とし、合成変数「校内研究水準」と変数「教員間のコミュニケーション」、「課題の共有」を独立変数とした重回帰分析を行った。モデルのR²乗は.21であり、各独立変数の係数は表4の通りとなった。以上の分析から、校内研究の取組は教員間のまとまりに影響し、学校の授業の水準は、教員間のまとまりと校内研究の取組の組み合わせにより説明できると解釈できる。(千々布, 2014)

表 1-4 重回帰分析の係数

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率	共線性の統計量	
	B	標準誤差	ベータ			許容度	VIF
(定数)	1.247	.122		10.184	.000		
校内研究水準	.019	.005	.101	4.056	.000	.959	1.042
コミュニケーション	.263	.035	.249	7.536	.000	.539	1.855
課題共有	.233	.036	.215	6.450	.000	.534	1.874

2. 教育委員会の指導方針と校内研究の関係

国立教育政策研究所は、2009年に都道府県教育委員会を対象にした学校訪問の状況調査を行っている（国立教育政策研究所, 2011）。

その結果、指導主事が所轄下の学校を「毎年1回以上」訪問している教育委員会は34.0% (16)、「数年に1度」訪問することとしている教育委員会は23.4%(11)、「計画訪問は行っていない」教育委員会は19.1%(9)、その他（事務所により異なる、課題校のみ）23.4%(11)となっている。

都道府県教育委員会の学校訪問の方針が学校の校内研究水準にどのように影響するかを確認するため、国立教育政策研究所が2010年に実施した「校内研究の実施状況調査」のデータを「毎年1回以上訪問」「数年に1回訪問」「計画的には訪問せず」の都道府県別に分類し、校内研究水準の違いを比較した。

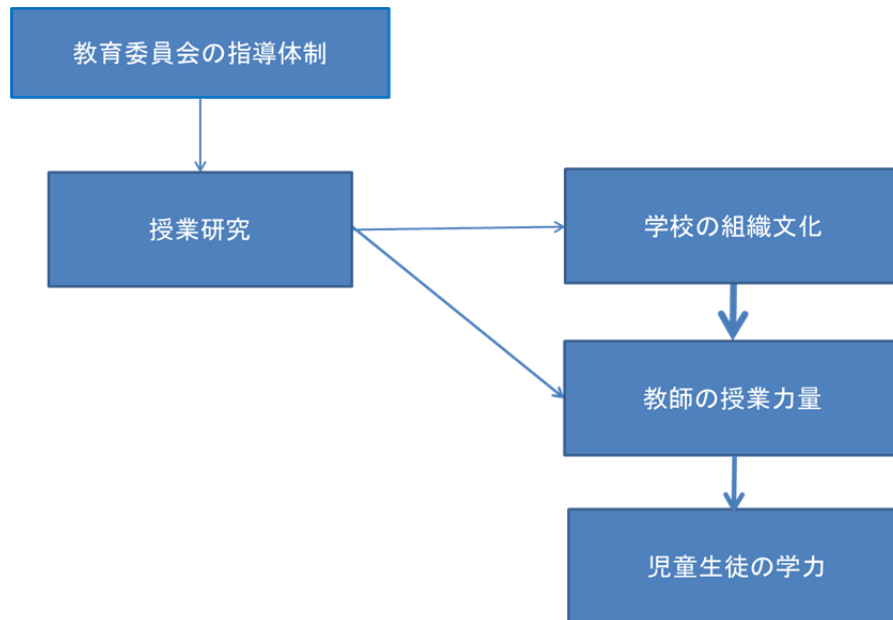
3つのグループにおける校内研究水準は、表1-5の通りとなった。t検定の結果、「毎年1回以上訪問」と「数年に1回訪問」の差は有意でないが、「毎年1回以上訪問」と「計画的には訪問せず」の差は有意($p<.01$)、「数年に1回訪問」と「計画的には訪問せず」の差も有意となっている($p<.01$)。

表 1-5 都道府県の訪問方針別校内研究水準

都道府県の訪問方針	校内研究水準
毎年1回以上訪問	11.55
数年に1回訪問	11.46
計画的には訪問せず	10.41

以上の分析から、教育委員会の指導体制と校内研究あるいは授業研究、学校の組織文化、教師の授業力量、児童生徒の学力の影響関係は下図のように想定される。

図 1-1 教育委員会の指導体制と授業研究、学校の組織文化、教師の授業力量、児童生徒の学力の影響関係仮説



本研究は、この影響関係仮説に従い、教育委員会の指導体制の現状と課題を把握し、改善策を提案することを意図している。

第2章 教育事務所の学校訪問体制に関する調査

1. 調査の概要

前章で考察したように、国立教育政策研究所が2009年に都道府県教育委員会を対象にした学校訪問の状況調査によると、都道府県の訪問方針は、「毎年1回以上訪問」、「数年に1回訪問」、「計画的には訪問せず」、「その他」に区分され、「毎年1回以上訪問」あるいは「数年に1回訪問」している都道府県の校内研究の水準は「計画的には訪問せず」の都道府県の校内研究の水準より有意に高かった（国立教育政策研究所, 2011）。なお、同調査では学校訪問の方針として「その他」と回答した都道府県が11あり、その自由記述内容を確認したところ、多くが教育事務所により訪問方針が異なるとのことであった。

そこで、全国の教育事務所を対象にした調査を実施し、教育事務所による訪問方針の違いを確認すると同時に、訪問時の指導内容を把握することとした。

調査票は2013年3月に国内の都道府県教育委員会教育事務所・教育局・教育支援事務所190機関に発送し、159機関から回答を得た。回収率は83.7%になる。

2. 調査結果

(1) 所轄下の小中学校訪問を担当している指導主事等の職員数

回答機関の「所轄下の小中学校訪問を担当している指導主事等の職員数（平成24年5月1日現在）」は、表2-1の通りである。

表2-1 職員数

	人数平均	最低	最高
所長等管理職	2.16	0	7
指導主事、主任指導主事	8.68	2	31
管理主事など人事担当の職員	2.01	0	11
嘱託等で雇用している退職校長、退職教員	.95	0	12
その他	1.88	0	13

その他の内訳としては、社会教育主事、ソーシャルワーカー、生活指導主事、特別支援教育指導員、カウンセラー、青少年指導専門員、キャリア教育コーディネーター、指導主事補などが回答されていた。

教育事務所配置の指導主事数を3分割し、それぞれの指導主事一人当たり学校数を算出すると、指導主事数が6人以下の場合、指導主事一人当たり学校数は増え、指導主事数が10人以上の場合指導主事一人当たり学校数は少なくなる。

表 2-2 指導主事数別指導主事一人当たり学校数

		指導主事一人あたり学校数			合計
		-9.2	9.2-15	15-	
指導主事数	1-6人	9 14.5%	20 32.3%	33 53.2%	62 100.0%
	7-9人	13 29.5%	16 36.4%	15 34.1%	44 100.0%
	10-人	31 58.5%	17 32.1%	5 9.4%	53 100.0%
	計	53 33.3%	53 33.3%	53 33.3%	159 100.0%

(2) 所轄下の小中学校を訪問する方針

所轄下の小中学校を訪問する方針について複数回答で回答していただいたところ、「所轄下の学校を計画的に訪問するようにしている」が 76.7%で最も多く、次いで「所轄下の学校や市町村教育委員会から訪問の要請を受けた場合に訪問している」が 69.2%となっている。

表 2-3 所轄下の小中学校を訪問する方針（複数回答）

1. 所轄下の学校を計画的に訪問するようにしている	122	76.7%
2. 要請を受けた学校に訪問し、最終的に所轄下の学校全体を訪問している	83	52.2%
3. 課題校など、重点的に訪問する学校を定め、訪問している	63	39.6%
4. 国や都道府県による研究指定校を指導するために訪問している	100	62.9%
5. 所轄下の学校や市町村教育委員会から訪問の要請を受けた場合に訪問している	110	69.2%
6. その他	8	5.0%

上記回答内容を「計画的な訪問に加え、要請訪問を実施している」「計画訪問のみを実施している」「要請を受けた学校に訪問し、最終的に所轄下の学校全体を訪問している」「所轄下の学校全体を訪問せず、課題校や研究指定校のみ訪問している」の4パターンに分類した結果、「計画的な訪問に加え、要請訪問を実施している」が 53.5%で最も多く、次いで「計画訪問のみを実施している」が 23.3%となっている。

表 2-4 所轄下の小中学校を訪問する方針（4分類）

1. 計画的な訪問に加え、要請訪問を実施している	85	53.5%
2. 計画訪問のみを実施している	37	23.3%
3. 要請を受けた学校に訪問し、最終的に所轄下の学校全体を訪問している	27	17.0%
4. 所轄下の学校全体を訪問せず、課題校や研究指定校のみ訪問している	10	6.3%

このたびの回答内容を、国立教育政策研究所が 2009 年に実施した、都道府県教育委員会の学校訪問方針調査と組み合わせると、都道府県としては計画訪問する方針であっても教育事務所においては要請に基づき訪問することとしている場合や計画訪問がない場合があり、都道府県としては計画的に訪問する方針でなくとも教育事務所は計画的に訪問している場合があった。

表 2-5 都道府県の訪問方針別教育事務所の訪問方針

		計画訪問+		要請計画		
		要請訪問	計画訪問	訪問	計画訪問無	合計
都道府県の訪問方針	毎年1回以上訪問	20	33	9	4	66
		30.3%	50.0%	13.6%	6.1%	100.0%
	数年で訪問	14	17	4	1	36
		38.9%	47.2%	11.1%	2.8%	100.0%
	計画的に訪問せず	13	6	4	2	25
	52.0%	24.0%	16.0%	8.0%	100.0%	
	事務所で異なる	9	10	10	3	32
		28.1%	31.3%	31.3%	9.4%	100.0%
	計	56	66	27	10	159
		35.2%	41.5%	17.0%	6.3%	100.0%

教育事務所に配置されている指導主事数が多いと、計画的な訪問に加えて要請訪問を実施する傾向が見られる。

表 2-6 指導主事数別教育事務所の訪問方針

			計画訪問+		要請計画		
			要請訪問	計画訪問	訪問	計画訪問無	合計
指導主事数	1-6	度数	32	16	6	8	62
		%	51.6%	25.8%	9.7%	12.9%	100.0%
	7-9	度数	22	12	8	2	44
		%	50.0%	27.3%	18.2%	4.5%	100.0%
10-	度数	31	9	13	0	53	
	%	58.5%	17.0%	24.5%	0.0%	100.0%	
合計	度数	85	37	27	10	159	
	%	53.5%	23.3%	17.0%	6.3%	100.0%	

(3) 訪問時の体制

訪問時の体制は「指導主事、事務所所長、管理主事などが数名で訪問している」が最も多く 35.5%、次いで「指導主事が一人で訪問し、主に担当する教科の授業を参観して指導している」28.3%、「指導主事だけ数名で訪問している」18.4%、「指導主事が一人で訪問し、担当教科に関わりなく授業を参観し、指導している」17.8%となっている。

表 2-7 訪問時の体制（単一回答）

1. 指導主事が一人で訪問し、主に担当する教科の授業を参観して指導している	43	28.3%
2. 指導主事が一人で訪問し、担当教科に関わりなく授業を参観し、指導している	27	17.8%
3. 指導主事だけ数名で訪問している	28	18.4%
4. 指導主事、事務所所長、管理主事などが数名で訪問している	54	35.5%
5. その他	0	0%

訪問方針別に訪問時の体制をみると、計画訪問と要請訪問を実施、計画訪問のみを実施、要請計画訪問を実施している機関は「指導主事、事務所所長、管理主事などが数名で訪問している」が最も多く、次いで「指導主事が一人で訪問し、主に担当する教科の授業を参観して指導している」が多い。計画訪問を実施していない機関は所長を含めた訪問体制以外の体制で訪問している。

指導主事数別に訪問体制を見ると、指導主事数が少ない場合に「指導主事が1人で訪問し、担当教科に関わりなく授業を参観し、指導している」割合が大きくなる。

表 2-8 教育事務所の訪問方針別訪問体制

			訪問体制				合計
			一人担当教科	一人複数教科	数名	数名+所長	
訪問方針	計画訪問+要請訪問	度数	24	14	17	30	85
		%	28.2%	16.5%	20.0%	35.3%	100.0%
	計画訪問	度数	10	6	7	14	37
		%	27.0%	16.2%	18.9%	37.8%	100.0%
	要請計画訪問	度数	8	6	3	10	27
		%	29.6%	22.2%	11.1%	37.0%	100.0%
	計画訪問無し	度数	1	1	1	0	3
		%	33.3%	33.3%	33.3%	0.0%	100.0%
	合計	度数	43	27	28	54	152
		%	28.3%	17.8%	18.4%	35.5%	100.0%

表 2-9 指導主事数別訪問体制

			訪問体制				合計
			一人担当教科	一人複数教科	数名	数名+所長	
指導主事数	1-6	度数	8	19	9	21	57
		%	14.0%	33.3%	15.8%	36.8%	100.0%
	7-9	度数	16	5	10	11	42
		%	38.1%	11.9%	23.8%	26.2%	100.0%
	10-	度数	19	3	9	22	53
		%	35.8%	5.7%	17.0%	41.5%	100.0%
	計	度数	43	27	28	54	152
		%	28.3%	17.8%	18.4%	35.5%	100.0%

(4) 訪問の際の指導・聴取内容

訪問の際の指導・聴取内容は、「事後協議会などにおいて、教員全体へ指導や助言を伝えている」が最も多く 91.4%、次いで「校長から学校経営方針について説明を受けている」87.4%、「代表授業・研究授業を参観し、事後協議会（授業研究会）に参加している」85.4%、「研究主任や研修主任などから、学校の校内研究計画について説明を受けている」83.4%、「通常授業を参観している」80.8%となっている。

表 2-10 訪問の際の指導・聴取内容（複数回答）

1. 校長から学校経営方針について説明を受けている	132	87.4%
2. 研究主任や研修主任などから、学校の校内研究計画について説明を受けている	126	83.4%
3. 教務主任などから、学校の教育課程について説明を受けている	83	55.0%
4. 生徒指導主任などから、学校の生徒指導体制について説明を受けている	81	53.6%
5. 通常授業を参観している	122	80.8%
6. 代表授業・研究授業を参観している	89	58.9%
7. 代表授業・研究授業を参観し、事後協議会（授業研究会）に参加している	129	85.4%
8. 事後協議会などにおいて、教員全体へ指導や助言を伝えている	138	91.4%
9. 校内研究の部会など、一部の教員へ指導や助言を伝えている	97	64.2%
10. 代表授業・研究授業の授業者に対して個別に指導や助言を伝えている	102	67.5%
11. その他	20	13.2%

（5）訪問の際事前に準備を求めている書類

訪問の際事前に準備を求めている書類は、「代表授業・研究授業の指導案」が最も多く 86.8%、次いで「校内研究・校内研修計画」69.1%、「学校経営計画」67.1%となっている。

表 2-11 訪問の際事前に準備を求めている書類（複数回答）

1. 代表授業・研究授業の指導案	132	86.8%
2. 通常授業の指導案あるいは略案	83	54.6%
3. 校内研究・校内研修計画	105	69.1%
4. 学校経営計画	102	67.1%
5. 年間指導計画	75	49.3%
6. 学校要覧	63	41.4%
7. その他	49	32.2%
8. 事前に準備を求める書類はない	1	0.7%

（6）訪問の際の指導・聴取内容と事前に準備を求めている書類の数量化理論三類による分析

訪問の際の実施内容と訪問の際事前に準備を求めている書類の回答内容を数量化理論三類により分析して散布図に描くと、校長に学校経営方針を尋ね、教育課程や校内研究計画を確認して通常授業を参観するグループ（経営指導重視）と代表授業や研究授業を参観して協議会の場で教員に助言を与えるグループ（教科指導重視）に分かれる。教育事務所においては、経営指導と教科指導をともに重視するところ、経営指導を重視するところ、教科指導を重視するところに分かれる。

訪問方針と指導内容のクロス表によると、計画訪問と要請訪問を合わせて実施している教育事務所と計画訪問のみを実施している教育事務所は経営指導と教科指導をともに重視する傾向が見られる。要請計画訪問を実施している教育事務所は教科指導のみを重視する傾向が見られる。計画訪問を実施していない教育事務所は教科指導のみとなっている。

指導主事数と指導内容のクロス表によると、指導主事数が多い教育事務所では経営指導と教科指導を共に重視する傾向が見られる。

図 2-1 訪問の際の指導・聴取内容と事前に準備を求めている書類の数量化理論三類による分析

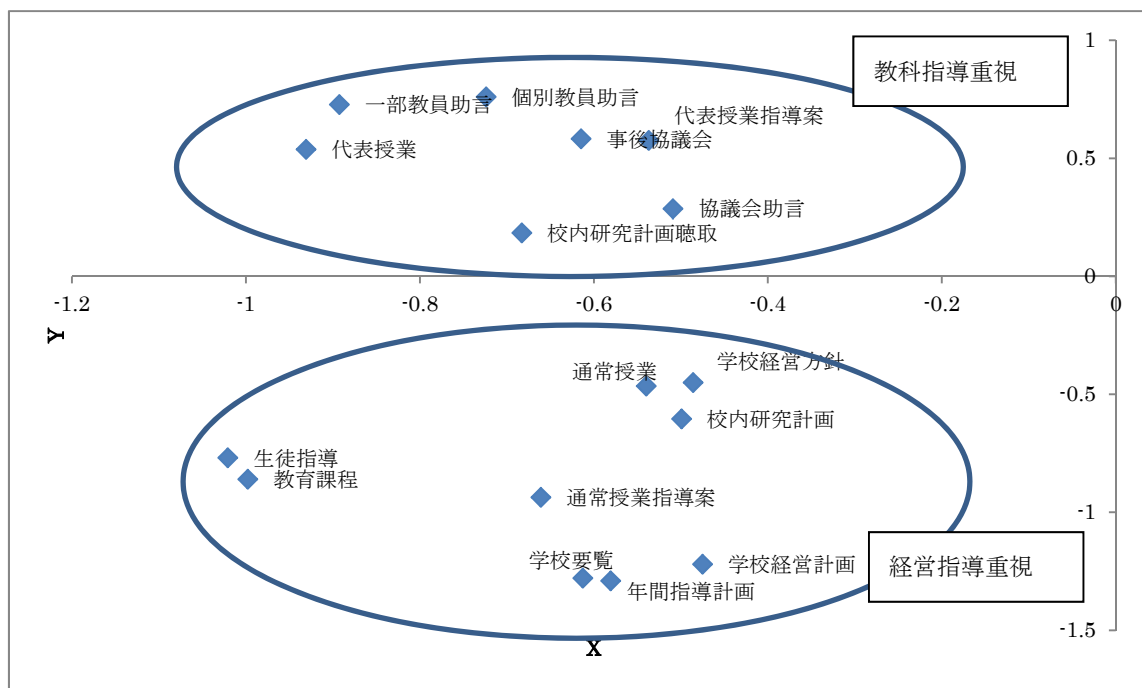


表 2-12 教育事務所の訪問方針別指導内容

			指導内容			合計
			経営教科重視	経営重視	教科重視	
訪問方針	計画訪問+要請訪問	度数	42	13	30	85
		%	49.4%	15.3%	35.3%	100.0%
	計画訪問	度数	14	12	11	37
		%	37.8%	32.4%	29.7%	100.0%
	要請計画訪問	度数	7	9	11	27
		%	25.9%	33.3%	40.7%	100.0%
	計画訪問無	度数	0	0	10	10
		%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	合計	度数	63	34	62	159
		%	39.6%	21.4%	39.0%	100.0%

表 2-13 指導主事数別指導内容

			指導内容			合計
			経営教科重視	経営重視	教科重視	
指導主事数	1-6	度数	21	20	21	62
		%	33.9%	32.3%	33.9%	100.0%
	7-9	度数	18	6	20	44
		%	40.9%	13.6%	45.5%	100.0%
	10-	度数	24	8	21	53
		%	45.3%	15.1%	39.6%	100.0%
合計	度数	63	34	62	159	
	%	39.6%	21.4%	39.0%	100.0%	

(7) 市町村との連携のあり方

教育事務所と市町村教育委員会との連携のあり方は、「市町村教育委員会の関係者も同行している」が最も多く 55.1%、次いで「市町村教育委員会の判断により同行したり同行しなかったりしている」41.7%となっている。

表 2-14 市町村との連携のあり方（複数回答）

1. 市町村教育委員会の関係者も同行している	86	55.1%
2. 市町村教育委員会の関係者は同行しない	8	5.1%
3. 市町村教育委員会の判断により同行したり同行しなかったりしている	65	41.7%
4. 毎年教育事務所と市町村教育委員会が協議	23	14.7%
5. 指導主事数が多い市町村については、市町村教育委員会の指導に委ねている	23	14.7%
6. その他	9	5.8%

(8) 訪問の際の重視の仕方

訪問の際に a～h の視点について「重視している(5)」～「重視せず(1)」の 5 件法で回答を求めたところ、最も「重視している」と回答されているのは「教員の授業方法や児童生徒のとらえ方」(平均 4.74)であり、次いで「授業中の児童生徒の状況」(平均 4.63)、「学校の校内研究や経営体制」(平均 4.54)となっている。

表 2-15 訪問の際の重視の仕方

	平均
a 都道府県の方針の伝達や定着状況の把握	4.48
b 教育事務所の方針の伝達や定着状況の把握	4.48
c 学習指導要領など国の方針の伝達	4.52
d 学校の校内研究や経営体制	4.54
e 教員の授業方法や児童生徒のとらえ方	4.74
f 授業中の児童生徒の状況	4.63
g 教室環境など校内の状況	4.28
h 学校が要請する評価・指導内容	4.43

3. まとめ

1. 教育事務所が学校を訪問する際の方針は、計画訪問に加え要請訪問を実施、計画訪問のみ、要請計画訪問、計画訪問をせず課題校や研究指定校のみ訪問の 4 種類に分けられ、全体の 8 割が計画訪問を実施している。
2. 訪問体制は、1 人だけで訪問、指導主事数名で訪問、所長等を含めて訪問の 3 種類に分けられる。指導主事数が少ない場合、1 人だけで訪問し担当教科以外の教科も指導する割合が大きくなる。
3. 指導内容は、主に学校経営に関する事項を指導、主に教科に関する事項を指導、両方を指導の 3 種類に分けられる。訪問方針が計画訪問に加え要請訪問を実施する場合や指導主事数が多い場合は、両方を指導する割合が大きくなる。

第3章 教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査

1. 調査の概要

本調査は、全国の教育事務所 190 機関を対象に、学校経営指導を担当する職員、算数・数学の指導を担当する職員、国語の指導を担当する職員 3 名を選定して回答するように依頼した。調査票の発送は 2014 年 10 月に行った。

教育事務所としての回答が寄せられたのは 162 機関であり（回収率 85.3%）、回答は 471 名から寄せられた。なお、一人の指導主事が学校経営と教科指導を同時に担う機関があったため機関により回答者数が異なっていた。回答者数別機関数の状況は表 3-1 の通りである。

表 3-1 回答者数別回答機関数

	機関数
1 名	4
2 名	10
3 名	147
6 名	1
計	162

※回答が 6 名となっている機関は、事実上 2 機関で指導業務を担っている。

2. 調査結果

回答が寄せられた 471 名のうち、学校経営担当と教科指導担当の区分を回答していたのは 466 名である。学校経営指導担当は総括指導主事が最も多く 5 割、教科指導担当は指導主事が最も多く 9 割となっている。

表 3-2 回答者の属性

	学校経営	教科	計
事務所長	7.2%	0.0%	11
課長	25.0%	1.0%	41
総括指導主事	55.3%	11.1%	119
指導主事	12.5%	87.9%	295
	152	314	466

表 3-3 は回答者の職歴である。回答者の職歴は、学校経営指導担当者においても教科指導担当者においても研究主任が多く、6 割となっている。学校経営担当者における管理職経験は 6 割、行政経験は 8 割となっている。

表 3-3 職歴

	学校経営	教科
1 小学校	67.1%	65.3%
2 中学校	59.2%	53.2%
3 高校	2.0%	4.1%
4 附属学校	14.5%	12.7%
5 研究主任	<u>63.2%</u>	<u>56.7%</u>
6 教頭	55.3%	19.7%
7 校長	40.1%	2.5%
(管理職 6 又は 7)	62.5%	20.4%
8 教科研究会	50.7%	39.8%
9 長期研修生	39.5%	28.7%
10 行政	<u>77.6%</u>	42.7%
11 社会教育	9.9%	5.4%
計	152	314

表 3-4 は回答者が担当している教科や領域である。回答者が担当している教科や領域は多岐にわたっている。

表 3-4 担当教科・領域

	学校経営	教科
1 社会	21.1%	13.4%
2 国語	15.1%	53.2%
3 算数・数学	11.8%	55.7%
4 理科	18.4%	13.4%
5 生活	11.8%	19.1%
6 音楽	13.8%	18.2%
7 図画工作・技術	14.5%	23.2%
8 家庭	10.5%	13.7%
9 体育	13.8%	13.1%
10 道徳	14.5%	27.7%
11 特別活動	15.1%	22.6%
12 外国語活動・英語	16.4%	12.7%
13 総合的な学習の時間	15.1%	18.2%
14 学校給食	7.2%	8.3%
15 健康教育	7.2%	10.5%

16 図書館教育	4.6%	31.8%
17 幼稚園教育	11.8%	15.9%
18 生徒指導	9.9%	18.8%
19 国際理解教育	11.2%	7.6%
20 環境教育	5.3%	12.1%
21 情報教育	5.3%	17.8%
22 人権教育	7.2%	20.1%
23 キャリア教育	6.6%	16.2%
24 防災教育	7.9%	9.9%
25 ボランティア活動	3.9%	3.5%
26 福祉	3.3%	6.7%
27 金銭教育	5.3%	11.1%
28 学校経営等の管理運営	90.8%	6.1%
29 学校評価	47.4%	7.3%
30 学校と地域の連携	23.7%	6.4%
31 その他	15.1%	15.0%
	152	314

表 3-5 は回答者が担当する教科や領域の数である。担当する教科や領域の数は 1～5 となっている場合が 7 割となっているが、一部に 11 以上の教科・領域を担当している回答者がおり、最大 30 件（回答選択肢のすべて）を担当していると回答した担当者もいる。回答者が担当する教科や領域数の平均は、学校経営指導担当で 4.7、教科指導担当で 4.9 となっている。

表 3-5 担当する教科・領域の数

	学校経営	教科
1-	116	211
	77.9%	69.9%
6-	25	76
	16.8%	25.2%
11-	3	9
	2.0%	3.0%
16-	1	3
	0.7%	1.0%
21-	1	1
	0.7%	0.3%

26-30	3 2.0%	2 0.7%
	149	302

表 3-6 は回答者が所轄下の学校を訪問する機会である。学校経営担当者も教科指導担当者も計画訪問で学校を訪問する機会が 9 割以上となっている。そのほか、教科指導担当者は要請計画訪問（学校からの要請に基づき訪問するが最終的には全校を訪問することとしている）や要請訪問を 8 割実施している。

表 3-6 学校を訪問する機会

	学校経営	教科
1 計画訪問	96.7%	92.0%
2 要請計画訪問	66.4%	81.5%
3 要請訪問	53.9%	75.5%
4 指定校訪問	71.7%	79.9%
5 その他	9.2%	8.0%
	152	314

表 3-7 は回答者が計画的に訪問する際の体制である。学校経営指導担当者の場合、所長等を含めた指導主事複数体制で訪問する機会が 6 割となっている。教科指導担当者の場合、所長を含めた複数体制訪問する場合、1 人で訪問する場合、指導主事複数で訪問する場合に分かれる。

表 3-7 計画的に訪問する際の体制

	学校経営	教科
指導主事一人	22.4%	<u>30.4%</u>
指導主事複数	14.5%	<u>26.0%</u>
所長等と指導主事複数	<u>59.9%</u>	<u>41.7%</u>
その他	3.3%	1.9%
計	152	312

表 3-8 は回答者が計画的に訪問する際に面談する相手である。学校経営指導担当者の場合校長 9 割強、教頭 8 割となっている。教科指導担当者の場合校長 8 割、教頭 7 割、研究主任と授業者 6 割となっている。

表 3-8 計画的に訪問する際の面談対象

	学校経営	教科
1 校長	<u>96.6%</u>	<u>82.5%</u>
2 教頭	<u>76.5%</u>	<u>66.9%</u>
3 教務主任	49.0%	46.4%
4 研究主任	46.3%	<u>61.7%</u>
5 生徒指導主任	26.8%	23.7%
6 授業者	34.2%	<u>63.0%</u>
7 その他	11.4%	25.6%
計	149	308

表 3-9 は計画的に訪問する際の指導の観点である。学校経営指導担当者の場合、学校経営方針、校長のリーダーシップ、課題教員の把握、授業の様子が多い。教科指導担当者の場合、校内研究年間計画、学習規律、教室環境、授業の様子が多い。

表 3-9 指導の観点

	学校経営	教科
1 学校経営方針	<u>90.7%</u>	62.7%
2 校長のリーダーシップ	<u>82.1%</u>	44.5%
3 学校評価	59.6%	36.7%
4 教育課程編成	71.5%	56.5%
5 家庭や地域との連携	66.9%	47.4%
6 教員評価	39.1%	24.4%
7 優秀教員の把握	77.5%	68.5%
8 課題教員の把握	<u>80.1%</u>	61.7%
9 危機管理体制	60.3%	34.4%
10 県の重点課題への対応	74.2%	58.8%
11 服務規律	45.7%	18.2%
12 勤務時間管理	25.8%	9.4%
13 経験者研修対象者への指導	47.0%	51.3%
14 校内研究年間計画	65.6%	<u>83.8%</u>
15 生徒指導の状況	75.5%	61.4%
16 学習規律	72.2%	<u>87.0%</u>
17 教室環境	74.8%	<u>80.2%</u>
18 健康安全教育	54.3%	37.7%
19 特別支援教育	60.9%	51.0%

20 授業の様子	85.4%	85.4%
21 研究授業	59.6%	79.5%
22 事後協議会	59.6%	79.5%
	151	308

図 3-1 は面談対象と指導の観点の回答内容を数量化理論三類により解析し、2次元空間にプロットしたものである。Y 軸の上方が授業指導に主眼、下方が勤務管理に主眼が置かれていると解釈できる。X 軸の左方向は教科指導面、右方向は学校経営面に主眼が置かれていると解釈できる。

教科指導担当者は左上に位置しているため、授業指導と教科指導に主眼を置いて指導しており、学校経営指導担当者は中央下に位置しているため、勤務管理、教科指導、学校経営を総合的に主眼を置いて指導していると解釈できる。

図 3-1 面談対象と指導の観点の数量化理論三類による分析

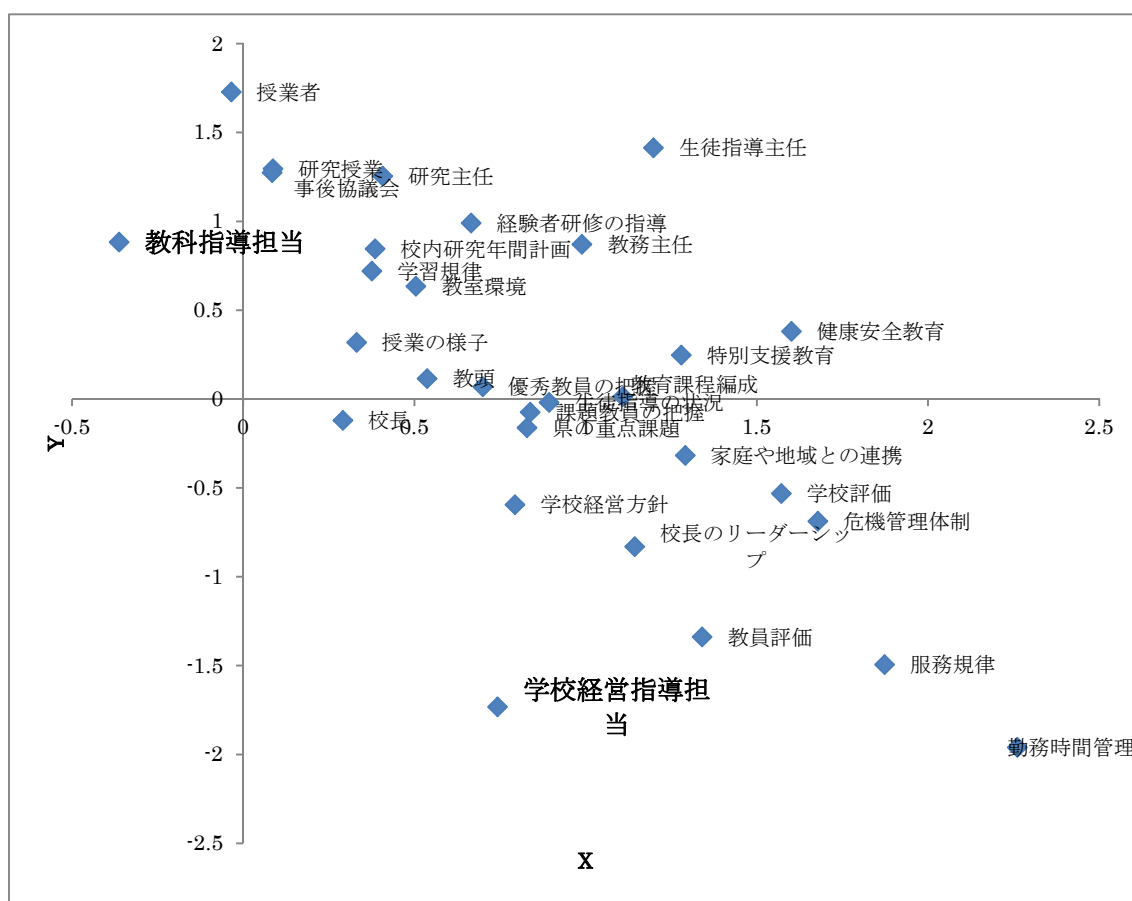


表 3-10 は回答者が学校を訪問する際に意識していることを4件法（4:そう思う～1:そう思わない）で尋ね、回答内容を因子分析にかけた結果である。重みなし最小二乗法で分析

し、バリマックス回転を行った結果、6因子が抽出された。6因子の累積固有値は64.4%となっている。第1因子は学校経営支援、第2因子は行政方針の伝達、第3因子は学校の状況把握、第4因子は教室の状況把握、第5因子は教科指導の改善、第6因子は教員の状況把握と命名できる。

表3-10 学校を訪問する際に意識していること（因子分析結果）

	1	2	3	4	5	6
	学校経営	行政方針	学校把握	教室把握	教科指導	教員把握
R 校長の学校経営を支援すること	<u>.754</u>	.037	.166	.091	-.019	.155
N 学校経営の状況を把握すること	<u>.721</u>	.060	.136	.332	-.101	.101
S 学校経営に改善すべき事項があれば、毅然と指導すること	<u>.715</u>	.080	.009	.060	.118	.095
M その日に参観した授業の課題よりもその学校の体制を向上させること	<u>.405</u>	.170	.247	.087	.071	.082
A 教育委員会の方針を伝えること	.143	<u>.824</u>	.065	.050	.061	-.010
B 教育委員会として定めている指導の観点に従い学校を指導すること	.093	<u>.766</u>	.142	.080	.172	.053
C 国の通知や学習指導要領など、行政的な事項を伝えること	.038	<u>.628</u>	.219	.062	.254	.084
F 学校のニーズを把握すること	.140	.084	<u>.652</u>	.108	.062	.078
E 学校の本音を引き出すよう、学校とあたたかい関係をつくること	.043	.073	<u>.641</u>	.061	.157	.004
H 学校が独自に抱える課題が解決できるように支援すること	.295	.165	<u>.526</u>	.076	.051	.103
G 教員たちがやる気を出すように励ますこと	-.008	.085	<u>.408</u>	.132	.256	.087
P 学級経営の状況を把握すること	.061	.092	.098	<u>.848</u>	.199	.212
O 学年経営の状況を把握すること	.361	.119	.124	<u>.654</u>	.084	.133
Q 児童生徒の状態を適切に把握すること	.174	.021	.215	<u>.543</u>	.182	.136
L 参観中に気づいた授業者の課題を指摘すること	.039	.063	.073	.121	<u>.669</u>	.164
K 学習指導要領等について間違えた解釈をしていたら、指摘すること	.085	.333	.177	.061	<u>.630</u>	-.026
D 教科について質問を受けたら、どんな質問であっても答えること	-.096	.088	.250	.126	<u>.615</u>	-.025
J 教員たちが気づいていない課題に気づかせるようにすること	.146	.195	.285	.165	<u>.420</u>	.136
T 指導力がすぐれた教員を把握すること	.138	.046	.175	.238	.102	<u>.824</u>
U 改善が必要な教員を把握すること	.312	.065	.081	.205	.102	<u>.808</u>
I 課題を指摘するよりも長所を指摘すること	.077	.065	.290	.049	.182	.039

表3-11は因子ごとに因子負荷量が高い項目の平均点を因子得点とし、担当者別平均点を求めた結果である。学校経営指導担当者においても教科指導担当者においても、学校の状況把握因子が最も高かった。項目別の回答内容を見ると、学校経営指導担当者においては「学校が独自に抱える課題が解決できるように支援すること」という意識が強く、教科指

導担当者においては「教員たちがやる気を出すように励ますこと」という意識が強かった。

表 3-11 学校を訪問する際に意識していること（因子得点平均）

	学校経営	教科
学校経営支援	3.595	3.154
行政方針の伝達	3.709	3.715
学校の状況把握	<u>3.799</u>	<u>3.784</u>
教室の状況把握	3.349	3.386
教科指導の改善	3.394	3.551
教員の状況把握	3.453	3.348

表 3-12 学校を訪問する際に意識していること（項目別平均）

	学校経営	教科
A)教育委員会の方針を伝えること	<u>3.81</u>	3.73
B)教育委員会として定めている指導の観点に従い学校を指導すること	3.72	<u>3.75</u>
C)国の通知や学習指導要領など、行政的な事項を伝えること	3.58	3.66
D)教科について質問を受けたら、どんな質問であっても答えること	3.15	3.43
E)学校の本音を引き出すよう、学校とあたたかい関係をつくること	3.72	3.70
F)学校のニーズを把握すること	3.79	3.79
G)教員たちがやる気を出すように励ますこと	3.79	<u>3.88</u>
H)学校が独自に抱える課題が解決できるように支援すること	<u>3.85</u>	3.71
I)課題を指摘するよりも長所を指摘すること	3.33	3.33
J)教員たちが気づいていない課題に気づかせるようにすること	3.56	3.62
K)学習指導要領等について間違えた解釈をしていたら、指摘すること	3.57	3.68
L)参観中に気づいた授業者の課題を指摘すること	3.20	3.39
M)その日に参観した授業の課題よりもその学校の体制を向上させること	3.31	3.08
N)学校経営の状況を把握すること	3.77	3.27
O)学年経営の状況を把握すること	3.14	3.03
P)学級経営の状況を把握すること	3.27	3.46
Q)児童生徒の状態を適切に把握すること	3.64	3.67
R)校長の学校経営を支援すること	3.73	3.24
S)学校経営に改善すべき事項があれば、毅然と指導すること	3.48	2.93
T)指導力がすぐれた教員を把握すること	3.45	3.40
U)改善が必要な教員を把握すること	3.45	3.29

表 3-13 は、回答者が学校を訪問する際に感じている事項を 4 件法（4:そう思う～1:そう

思わない) で回答した平均である。学校経営指導担当者も教科指導担当者も「学校が変わりつつある状況を感じることができる」と回答する割合が高い。(この設問は因子分析の結果有意な因子を抽出することができなかった。)

表 3-13 学校を訪問する際に感じていること

	学校経営	教科
問(9)A 指導が伝わったか不安	2.38	2.67
問(9)B 学校の変容を感じる	<u>3.07</u>	<u>3.05</u>
問(9)C 学校が指導を受け入れる姿勢に欠ける	1.76	1.79
問(9)D 教科の力に不安	2.52	2.56
問(9)E コミュニケーション能力の必要性を感じる	2.77	2.86

表 3-14 は A~G のような指導を行う指導主事に共感するか、4 件法 (4:共感する~1:共感しない) で回答した平均である。学校経営指導担当者も教科指導担当者も「問題点を指摘すると同時に、長所も指摘するようにする」に共感する割合が高い。(この設問は因子分析の結果有意な因子を抽出することができなかった。)

表 3-14 このような指導を行う指導主事に共感するか

	学校経営	教科
A 相手が受け止めることができるかどうかを考えずに厳しい指導を行う	1.20	1.25
B 問題点を指摘しないと教師たちが誤った考えを持つのできちんと指摘する	3.14	3.08
C 問題点を指摘すると同時に、長所も指摘するようにする	<u>3.91</u>	<u>3.89</u>
D 直接問題点を指摘せず、相手が気づくように他の授業の事例を伝える	2.86	2.95
E 相手が受け止めることが難しいので一般的な原則を伝えることにとどめる	1.66	1.92
F 学校との関係により、指導の強さを加減する	2.20	2.31
G 不慣れな分野の指導の際にはあらかじめ用意した内容を伝えるにとどめる	2.06	2.28

表 3-15 は回答者が学校訪問の課題として感じていることである。学校経営指導担当者においては「市町村教育委員会と密に連携していかないといけない」と回答する割合が高く、教科指導担当者においては「指導主事の専門スキルを高めないといけない」と回答する割合が高い。

表 3-15 学校訪問の課題

	学校経営	教科
1 訪問頻度を増やす	15.5%	18.3%
2 フォローアップ体制を充実させる	70.9%	63.7%

3 市町村と密に連携する	75.7%	66.2%
4 専門スキルを高める	72.3%	79.7%
5 指導主事の人数を増やす	48.6%	42.8%
6 業務を精選する	52.0%	52.1%
7 研修体制を改善する	38.5%	42.1%
8 その他	2.0%	1.6%
	148	311

3. まとめ

教育事務所の学校訪問担当者の意識調査から、以下のことが導かれる。

1. 学校経営指導の担当者は管理職か教育行政を経験し、総括指導主事以上の職に就いている場合が多い。教科指導の担当者は指導主事の職に就いている場合が多い。両者とも研究主任の経験が多い。
2. 学校経営指導担当者も教科指導担当者も、担当する教科や領域は一つだけでない場合が多く、平均して5件程度の教科・領域を担当している。
3. 学校経営指導担当者が学校を訪問する場合は指導主事複数と一緒に訪問する場合が多く、教科指導担当者が学校を訪問する場合は事務所長と一緒に、複数名、一人で訪問する場合に分かれる。
4. 学校経営指導担当者は管理職と面談し、学校経営について指導すると同時に通常授業の様子、教員の状況などを観察している。教科指導担当者は通常授業と研究授業を参観し、研究授業を担当した教員を指導したり校内研究計画について指導したりする場合が多い。
5. 学校経営指導担当者は「学校が独自に抱える課題が解決できるように支援すること」という意識が強く、教科指導担当者は「教員たちがやる気を出すように励ますこと」という意識が強い。両者とも「問題点を指摘すると同時に、長所を指摘するようにする」という意識が強い。

第4章 秋田県と福井県の指導体制

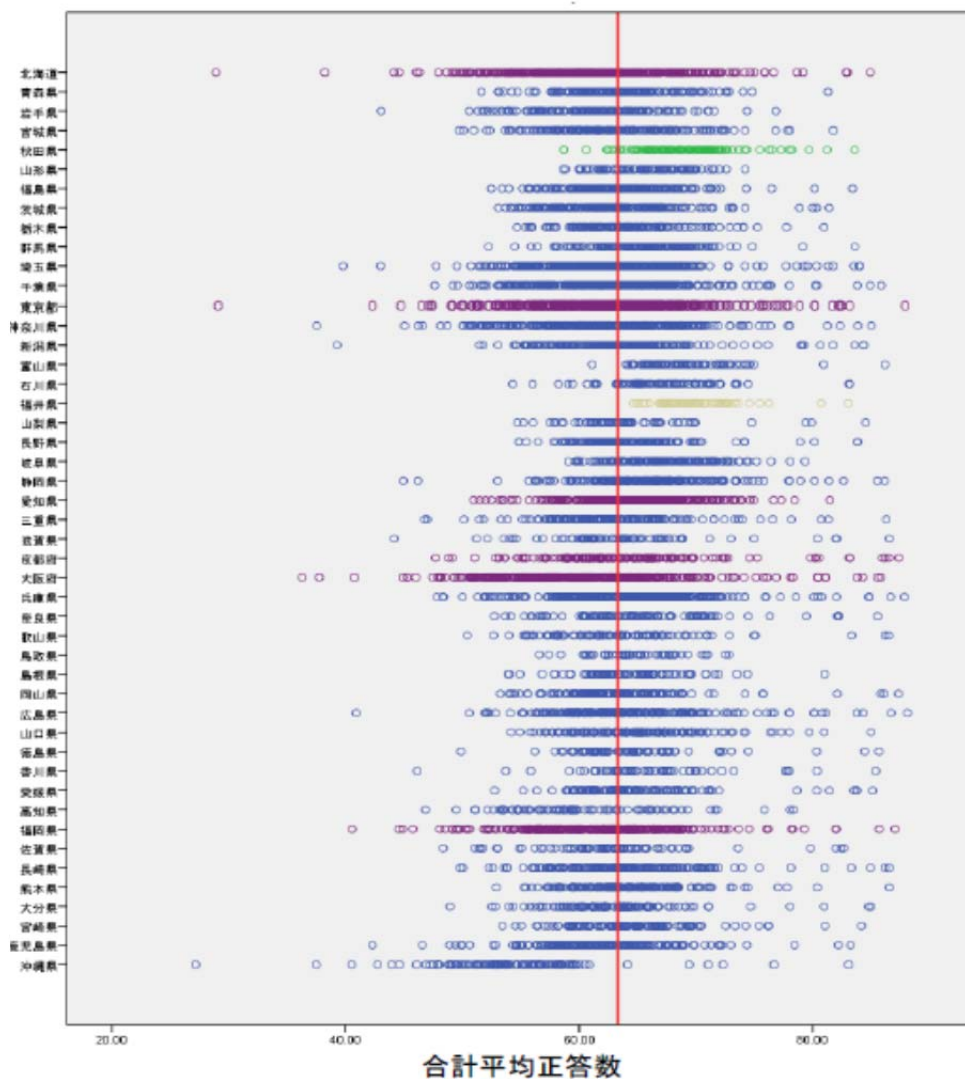
1. 秋田県と福井県に注目する理由

ここまでの分析を通して、教育事務所の指導体制において担当者が何を意識し、何を行っているかの全国状況が明らかになった。

これらの全国状況から、どのような指導や考え方がより、教員の力量向上につながるかを分析するのが、この章の目的である。

この章では、秋田県と福井県をモデル的な指導が行われている県と仮定して取り上げる。その根拠は次の2つの要因にある。

図4-1 全国学力調査都道府県別合計平均正答数の分布(中学校)



第1に、両県は全国学力・学習状況調査の結果が上位の県であることに加え、県下の多くの学校において良好な授業が行われていると推量されるところにある。全国学力調査を追加分析した委託調査によると、都道府県別に見た学校平均点は、全国平均を中心に幅広く分布している。平均点が高い学校もあれば低い学校もあり、それらの全体平均で都道府県の平均点が導かれている。特に人口規模の大きい都道府県においてその傾向が顕著である。ところが、秋田県と福井県の学校平均点は、小中学校ともに全国平均に比べておおむね上位の学校がほとんどであり、全国平均より下位の学校は極めて少ない(図2参照。田中博之,2011)。すなわち、秋田県と福井県は突出して平均点が高い学校がない代わりに全体の平均が優れているために、県としての平均が全国上位になっていると解釈できる。

第2に、ほとんどの学校の平均点が全国平均より高いことの要因として、学校の組織文化が優れていることが推量されるところにある。国立教育政策研究所は2014年9月に秋田県、福井県を含む6都道府県の中学校を対象にした学校の組織文化の調査を行った。その結果、学校の組織文化として使命責任が共有されている(使命責任共有)、授業を同僚に公開することが日常化してよいフィードバックが得られている(公開省察規範)、同僚とのコミュニケーションが活発である(同僚性)、個々の教員が独自の考え方で指導方法や教材を工夫している(裁量性)、教員によって考え方が多様である(多様性)、慣習を変えることが困難である(慣習性)という6つの因子が明らかになり、その6道府県の差異が明らかになった(表4-1参照)。さらに秋田県と福井県は使命責任共有、公開省察規範、同僚性というポジティブな組織文化においてすぐれており、多様性や慣習性というネガティブな組織文化は低い結果が出た。このことから、秋田県と福井県の学校組織文化は他の都道府県に比して優れていると考えられる。

表4-1 6都道府県における学校の組織文化

	使命責任 共有	公開省察 規範	同僚性	裁量性	多様性	慣習性
秋田県	<u>3.4891</u>	<u>2.8471</u>	<u>3.3761</u>	3.1946	<u>1.8895</u>	<u>2.5681</u>
福井県	<u>3.3710</u>	2.5647	3.3045	3.1612	<u>1.8810</u>	<u>2.6487</u>
	3.2227	2.6175	3.1972	3.2260	1.9807	2.6095
	3.2477	2.7132	3.2422	3.1733	2.0154	2.8772
	3.2183	2.4375	3.2473	3.2505	1.9340	2.6524
	3.0815	2.4878	3.2037	3.0905	2.0571	2.7783

注 下線を付している数値は他の数値との差が統計的に有意であるもの。

以上2つの根拠を鑑みても、両県の教育委員会指導体制が優れていることの証拠にはならない。教育委員会の指導体制以外の要因で児童生徒の学力と学校組織文化が良好である可能性があるからである。しかし、両教育委員会の指導体制を事例研究する意義は、十分

に導かれるであろう。

2. 秋田県の指導体制

(1) 秋田県の授業の特質

秋田県の高学力の秘訣については、多くの研究者やジャーナリストが背景分析を行っている(田中博之, 2011; 矢ノ浦勝之, 2013; 渡辺研, 2008; 渡辺研, 2011; 志水宏吉ほか, 2014)。

すでに指摘されている秋田県の強みは次のようなものである。

- ・安定した学級経営(高い授業規律、私語が少ない)
- ・学習スタイルが定着(板書が整っている授業が多い、子どものノート取りが早い)
- ・授業中の子どもの対話力や発表力が高い
- ・書く活動に重点をおいた指導を行っている(資料を読み自分の考えをまとめて書く、家庭学習ノート)
- ・校長のビジョンに沿って教師集団がまとまっている
- ・家庭学習の習慣がある

2013 年度全国学力・学習状況調査では、「児童生徒の発言や活動の時間を確保して授業を進めた」「学級やグループで話し合う活動を授業などで行った」「授業の冒頭で目標(めあて・ねらい)を児童生徒に示す活動を計画的に取り入れた」「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れた」という指導を行っている学校が、有意に学力平均点が高い傾向が示されている。秋田県はこれらの間に「当てはまる」との回答が全国平均より高い。しかも、「学級やグループで話し合う活動」に関して全国平均では学校が実施しているとする回答と児童生徒が行っているとする回答に隔たりが見られるのに対し(学校 48.4%、児童 37.6%)、秋田の場合は隔たりが小さい(学校 59.0%、児童 52.9%)。

このような結果が出てくる背景には、秋田県では児童生徒の発言、話し合い、振り返りの時間等を授業の中で確実に確保するためのルールづくりが行われていることが考えられる。話し合い活動に重点をおいていると、子どもの協議が延々と続いて授業が未解決のまま終了することがある。授業の目的が話し合いの能力を鍛えたり、子どもが自ら課題を解決したりする力をつけることであれば、そのような授業でもよいのだろうが(総合的な学習の時間においてはこのような流れはよく見られる)、教科の学習においては毎時間習得すべき項目がある。話し合いの能力を鍛えようとするあまり、教科の基礎・基本がおろそかになることを防ぐため、秋田県では1時間の授業の中でまとめの時間を確保するようにしている。

秋田県で見られる授業の流れは、授業の初めに本時のねらいを示しながら発問を提示する→発問に従いまずは自力解決を図る→一人学びのあと、ペアやグループで話し合い、最

後に全体で話し合う→授業の最後に学んだ内容を確認し、振り返るといものである。導入、展開、まとめという全国共通の枠組みと同じに見えるが、特に展開段階において一人学びとペア・グループによる話し合いの段階を入れていることが特徴的だ。

(2) 秋田県教育委員会の指導方針

このような授業形態は、すべて秋田県教育委員会が指導している成果である。教育委員会関係者の言によると「県教委が独自に作成したのではなく、秋田県の各地で実践されていた優れた実践の共通項をまとめて指導文書を作成した」とのことであるが、県教育委員会が実践している指導体制は以下に紹介するように、他県では見られないものとなっている。

秋田県総合教育センターは、「あきたのそちから」と題する冊子を刊行している(秋田県総合教育センター,2011)。この冊子の中で、板書やノート指導の在り方について、下図のようなモデルを示している。私が秋田県で拝見した板書や子どものノートは、この冊子で示されているモデルの通りだった。

教育委員会関係者の言によると、秋田県下では授業の流れと板書やノート指導は小学校段階ではほぼ 100%、中学校段階で 8 割程度が共通化しているとのことである。

図 4-2 「あきたのそちから」における板書とノートのモデル



多くの教育委員会は学校教育の指針を策定し、その基本方針のもとに学校を指導している。秋田県でも同様であるが、他県と異なるのは、長期的な方針を示した「学校教育の指針」とは別に「本年度の重点」を定めているところである。例えば算数・数学の2012年度の重点は「①比較・検討で学び合いの質を高める」「②学習の流れが分かる板書の工夫」「③ノートを活用した授業の実践」となっており、2013年度は「①比較・検討で"わかった""なるほど"を実感」「②ねらい・活動・評価の一体化を図る授業の実践」「③板書の工夫とノートの活用」となっている。

これらの重点項目は、教育事務所指導主事が学校訪問して指導・助言する際の主な観点となっている。義務教育課においては、「本年度の重点」にしたがった「授業改善のための観点」（シート）を学校に配布し、授業研究時のチェックシートなどへの活用を促している。

（3）秋田県における学校訪問の実際

秋田県の教育事務所の学校訪問がどのように実施されているか確認するため、2012年6月に秋田県を訪問し、中央教育事務所が実施する学校訪問に同行した。

中央教育事務所は指導主事15名で、9市町村下の95小学校、49中学校の指導を担当している（2012年度）。中央教育事務所が実施する訪問の種類は、所長訪問（管理事項の指導）、教育課程訪問、教科等訪問、生徒指導訪問、加配校訪問、指定校訪問、特別支援教育訪問がある。

同行したのは指定校訪問であった。教育課程訪問や教科等訪問も同じような内容で実施されているとのことであった。

当日の流れは次の通りである。訪問時の体制は、主任指導主事1名、指導主事3名（算数担当、理科担当、国語担当）であった。

8:40-9:10	経営説明・研究説明	
9:20-10:05	一般授業参観	校長の先導により各教室5分で参観
10:25-11:10	特定授業（算数）	
11:20-12:05	特定授業（国語、理科）	
13:30-14:35	協議会（国語、理科）	2教室に分かれて協議
14:45-16:05	協議会（算数）	1教室で2グループに分かれて協議
16:10-16:25	全体会	

当日配布された資料は、上記の日程表、特定授業の指導案、一般授業略案、学校経営・運営ビジョン、研究推進計画、全国学力・学習状況調査自校分析資料、児童アンケート集計結果が含まれていた。

経営説明・研究説明においては、校長が学校経営・運営ビジョンと全国学力・学習状況

調査自校分析資料、児童アンケート集計結果に従い説明、続いて研究主任が研究推進計画について説明した。説明後、主に主任指導主事が校長と研究主任に対して質問を行った。

一般授業参観においては、校長の先導により、特定授業以外の9教室（特別支援1、1年2、2年1、3年2、4年1、5年1、6年1）を、1教室5分間で参観した。校長が時間どおりに各教室を案内し、指導主事4名は全員が同じように移動して参観した。

算数の特定授業は2クラスの授業が行われ、1クラス（4年生）はティームティーチングで、1クラス（5年生）は少人数授業で2教室に分かれて実施した。算数担当の指導主事1名が、3教室を行き来しながら参観した。

国語と理科の特定授業の際には、1教室で国語、1教室で理科の授業が行われた。それぞれ国語担当の指導主事と理科担当の指導主事が1時間を通して参観していた。

協議会（国語、理科）においては、2教室に分かれて協議が行われた。協議においては、司会者から指導者（指導主事）が紹介され、教科等経営説明2分、授業者の自評3分、グループ協議15分、グループ協議の報告5分、全体討議15分、指導助言20分の時間配分で行われた。

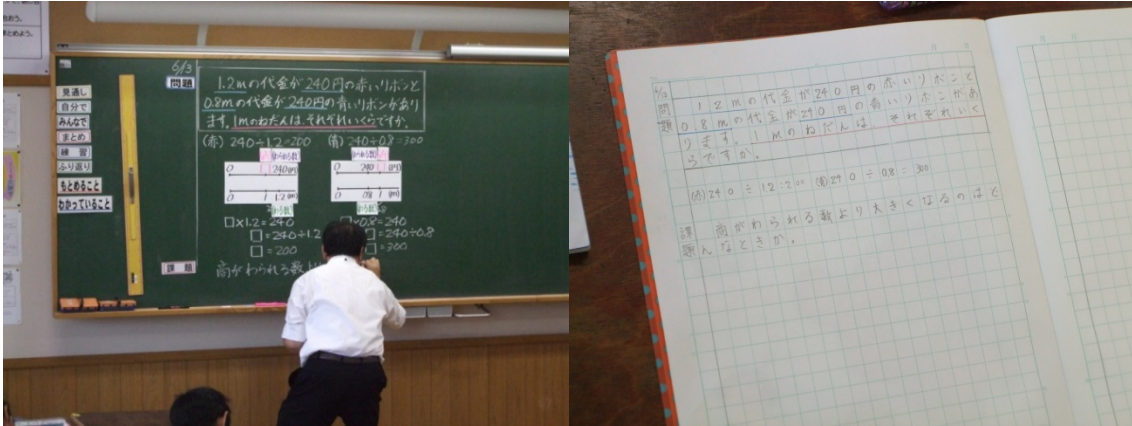
協議会（算数）においては、1教室で協議がおこなわれた。司会より指導者紹介、教科等経営説明2分、授業者自評各3分、グループ協議20分、報告10分、全体会20分、指導助言20分の時間配分で行われた。

全体会は、協議会（算数）の教室で引き続き行われた。研究指定事業について国語担当指導主事が説明し、続いて主任指導主事が全体を通しての印象と課題について講評を伝えた。

中央教育事務所は、県教委が作成する「学校教育の指針」とは別に、独自の指導資料を作成して配布している。協議会においては、各教員は手元に県の指針、教育事務所作成の資料、学校経営ハンドブックを置いていた。

中央教育事務所が訪問した学校は、教師の板書スタイルが全体的に統一されていた。児童のノートも「秋田のそこちから」と同様の内容であった。





中央教育事務所が訪問した小学校の板書と児童のノート

(4) 秋田県における指導主事協議会

秋田県教育委員会では、指導主事の全体協議会を年2回、教科別の担当指導主事協議会を年2回開催している（開催状況は教科により若干異なる）。県としての指導方針を明確にし、それを教育事務所が訪問する中で浸透させている。そこで、その状況を把握するため、2014年4月に開催された全県指導主事等連絡協議会と2015年1月に開催された算数・数学担当指導主事等連絡協議会を参観した。

全県指導主事等連絡協議会は年2回開催されることとなっており、4月の第1回協議会は2日間で実施された。参観したのは2日目の教科別協議会（算数・数学部会）である。

協議会全体の日程は以下の通りである。

1日目	9:00-	開会、担当者挨拶、各教育事務所と教育センター、高校教育課が資料に基づき年間実践計画を報告。質疑
	9:30-	全体会 教育次長挨拶 義務教育課長講話
	11:00-16:00	課題別部会
2日目	9:00-16:00	教科別部会

算数・数学部会の主な流れは以下の通りである。

会場には教育事務所、義務教育課、高校教育課、教育センターの指導主事と教育専門監（秋田県独自の制度であり、指導力に優れた教員の中から任命された教育専門監が、勤務

校とは別に他校の指導も行うようになっている) が約 40 名いた。会の進行は義務教育課指導主事が担当していた。

9:00-	開会、担当者挨拶、各教育事務所と教育センター、高校教育課が資料に基づき年間実践計画を報告。質疑
10:20-	市町教育委員会の報告
10:40-	休憩
10:45-	「授業改善のための観点」について協議
11:10-	高校入試の課題説明
12:00	休憩
13:00-16:00	本年度の重点事例研修

各教育事務所が報告した「年間実践計画」は、義務教育課が作成したフォームに従い、本年度の重点、重点を具体化するための施策（学校訪問指導等）、検証方法、9月までの目指す児童生徒の姿・目標等が記されていた。この会議においては9月までの施策と検証方法を議論するが、2回目の会議ではそこまでの評価を行い、12月までの改善策を議論することとし、2月に最終検証結果を義務教育課に報告することとなっているとのことであった。

教育事務所が学校を訪問する際には「授業改善のための観点」に従い10数項目を4観点で評価することとなっている。「9月までの目指す児童生徒の姿・目標等」の欄では、「授業改善の観点」にしたがって評価した数値の全体平均の目標値が記されていた。

「授業改善のための観点」について協議する際は、義務教育課担当指導主事が原案を説明した後、参加者から質疑を受けた。多様な意見が出され、義務教育課は意見を受けて修正する旨答えていた。

高校入試の課題説明においては、高校教育課担当指導主事が回答傾向に課題が見られた入試問題について解説した。

本年度の重点事例研修においては、教育専門監が実施した算数の授業ビデオを15分間視聴し、指導の在り方についてグループ協議を行った。その後、グループ協議の結果を報告して全体で共有していた。

算数・数学担当指導主事等連絡協議会は年2回開催され、それぞれ1日で実施されている。参観したのは第2回協議会である。会場には教育事務所、教育センター、市町教育委員会指導主事ら約20名が参加していた。当日の主な流れは以下の通りであった。

10:00-	開会、担当者挨拶
10:10-	学習状況調査 県の課題について 学習状況調査結果を踏まえた今後の指導について
12:00-13:00	休憩
13:00-	学校教育の指針の説明 学校教育の指針パンフレットの説明 授業 DVD 視聴
15:45-16:00	算数・数学コアティーチャー養成研修会の振り返り その他

「学習状況調査」とは、秋田県が独自に実施している学力調査である。義務教育課担当指導主事より課題が見られた問題について報告され、それらの課題を解決するための指導の在り方をグループ協議で話し合った。グループはあらかじめ指定されており、3つのグループにそれぞれ検討する課題が指定されると同時に3グループが共通して協議する課題も示された。グループ協議は約1時間行われ、その後協議結果を発表した。最後に義務教育課担当指導主事が全体をまとめた。

「学校教育の指針」は基本的に前年度を踏襲する方針であること、指導の重点を示す学校教育の指針パンフレットは一部修正することが報告された。その後質疑が行われ、重点項目の変更内容について文言の意味を確認するやりとりなどが行われた。

授業DVD視聴においては、中学校1年数学の授業の全体を視聴した。ビデオ視聴後、3グループに分かれて協議した。参加者名簿において所属グループが指定されており、午前中とは異なるメンバーで協議した。約40分のグループ協議後、各グループから協議結果が報告された。授業そのものに対する改善の指摘に加え、ビデオの授業をどう評価するかも協議されていた。

協議の最後に、義務教育課担当者（主任指導主事クラス）より、「この授業でもっともいい瞬間は何処だったか」「もっとも子どもが学んでいる瞬間は何処だったか」という質問が参加者たちに投げかけられていた。

（5）教育事務所の学校訪問指導に関する調査に見る秋田県の特徴

前章で紹介した教育事務所の学校訪問指導に関する調査で、秋田県の回答内容を分析すると、次の特徴が挙げられる。

1. 学校経営指導担当者と教科指導担当者の職歴において研究主任を経験する割合は全国的に6割であるが、秋田県の場合学校経営指導担当者において10割、教科指導担当者において8割となっている。また、教科研究会の経験割合は学校経営指導担当者も教科指導担当者も10割である。

2. 学校経営指導担当者の職歴において行政を経験しているのは、全国的には8割であるが、秋田県の場合10割となっている。
3. 学校経営指導担当者と教科指導担当者の担当教科・領域数は、全国的には共に約5件であるが、秋田県の場合学校経営指導担当者が2件、教科指導担当者が3件となっている。
4. 学校経営指導に関して学校を計画的に訪問する場合、全国的には所長等を含めた複数体制で訪問している場合が6割となっているが、秋田県の場合は10割である。
5. 学校経営指導担当者が訪問時に意識していることは、学校の状況を把握することという回答が全国的に高いが、秋田県はさらに高い回答率となっている。
6. 学校経営指導担当者と教科指導担当者は、「問題点を指摘すると同時に長所も指摘するようにする」指導に共感すると回答する割合が全国的に高いが、秋田県はさらに高い。「問題点を指摘しないと教師たちが誤った考えを持つのできちんと指導する」指導に共感すると回答する割合が全国平均より高い。

(6) まとめ

秋田県の教育事務所訪問と指導主事協議会の参観を通じて、秋田県の指導体制の特徴を以下のようにまとめることができる。

1. 指導主事の力量が高い。研究主任や教科研究会の経験割合が他県より高く、指導力量が評価された人材が登用されている可能性がある。さらに担当する教科や領域が絞られているため、自己研鑽しやすいものと思われる。
2. 指導主事はトップダウン的に指導するのではなく、学校の状況を把握し、教員たちとあたたかい関係を結んで指導するように心がけている。同時に指導すべきことはきちんと指導すべきという考えも強い。
3. 義務教育課は教育事務所指導主事との協議を通じて目指すべき授業像と指導方針を練り上げ、県下の指導主事全体で共有するようにしている。
4. 教育事務所指導主事が学校訪問を行う際、指導の重点を意識した指導を行っている。義務教育課は指導の重点に基づいた授業研究チェックシートを作成し、学校に配布して活用を促している。
5. 県義務教育課の方針を教育事務所に伝達する際、グループ協議など参加型の協議形態を採用している。義務教育課の担当指導主事は教育事務所指導主事に対等あるいは尊敬の念を持ちながら接している。
6. 協議会においては授業ビデオを視聴するなど具体的な事例を基に協議している。グループの分け方も工夫されており、協議会の開催方法が念入りに構成されている。

2. 福井県の指導体制

(1) 福井県の教育の特徴

秋田県の高学力の秘訣は、教育センターが作成した指導書「あきたのそちから」に代表されるように、板書のしかた、ノート指導の方法、授業の流し方について県としてのモデルを示し、普及してきたことにあると解釈できる。

同じような視点で福井県を見ようとするとわかりにくい。全国学力・学習状況調査で学力との相関が示され、秋田県の実施率がトップであった「授業の冒頭で目標（めあて・ねらい）を示す活動を計画的に取り入れ了吗か」「授業の最後に学習したことを振り返る活動を計画的に取り入れ了吗か」「学級やグループで話し合う活動を授業などで行いましたか」などの福井県における実施率は高くない。少なくとも、福井県は秋田県と同じような施策を推進してはいない。福井県の関係者に聞くと、学力トップの要因について他県に尋ねられ、秋田県は理路整然と自県の施策を語るのに福井はなぜトップになったのか語ることができないという忸怩たる思いをしてきたらしい。福井県はなぜ学力が秋田県同様にトップなのか、福井県自身が理解していないのだ。

福井県の高学力の秘訣についても、研究者とジャーナリストによる分析がすでに行われている（太田あや，2009；志水宏吉・高田一宏，2012；志水宏吉・前馬優策，2014）。特に志水・前馬（2014）は、大阪大学志水研究室のメンバーが福井県教育委員会と連携して福井県下の小中学校に1年間通った成果をまとめたものであり、福井の教育を「鍛える」「群れる」「一時一心」「当たり前の積み重ね」などのキーワードで紹介している。

このほか、福井県に派遣されている研修生（福井県下の小中学校と教育委員会で勤務）が「福井らしさを探る会」という会を開催し、福井県の強みを分析している。この会には私自身もオブザーバーあるいは助言者として参加した。「福井らしさを探る会」の議論の中で、福井県の強みとして指摘されているのは次のような内容である。

学習規律の高さ：秋田県でも学習規律の高さは指摘されているところだが、福井県の学習規律は高い。第一に時間が守られている。朝の時間の開始が8時10分だとすると8時5分には全員が教室に着席している。休み時間にはすばやく校庭に出て遊び、次の授業の2分前には着席している。そのような動きをノーチャイムで実現している学校もある。給食の準備も早く、参観した他県の教師が「自分の学校であれば全員が食べ始める頃に福井の子どもは食べ終えている」と賞賛するほどである。黙想の時間に廊下を歩いている子どもがいたら、その場で黙想する。このように規律が徹底しているから、教師の指示も通りやすい。教師側も規律維持のために気をつけている。授業開始時に教師が教室にいる学校、教師が教室の入り口に立っている学校の違いがあるが、時刻になったら授業がすぐに始められるように、教師も動いている。服装もきちんとしている。多くの都道府県で特に小学校の場合、子どもと一緒に活動していると汚れやすいために、教師はラフな格好をする傾

向がある。福井県の場合、小学校ではジャージ姿がないわけではないが、服装が整っている。中学校の場合、男性はワイシャツとスラックスで統一され、掃除の時にジャージに素早く着替えている。

宿題：福井県では子どもに多くの副教材が与えられている。授業で使用するものもあるが、宿題のための副教材も多い。副教材を使った宿題が出され、子どもはきちんと仕上げで毎朝提出している。「塾に行く余裕があるだろうか」と疑問に思う他県の教師がいるほどだ。そのほかに自主学習のプリントが置かれており、自主的に持って帰って提出する子どももいる。

無言清掃：学習規律の高さにつながることであるが、福井県の掃除の様子はすばらしい。清掃の前後に黙想し、無言で行っている。清掃の最中、教師も無言で一緒に清掃する。掃除が不十分なところがあったりすると、身振りで子どもに指示する。「ことばで指示すると無言清掃が壊れる」からだ、と、福井県の教師が語っていた。子どもは掃除の時間になるとすばやく着替え（女子はスカートからショートパンツスタイルに着替える）、黙々と掃除に取り組んでいる。全員が雑巾を手にし、箒を使う子どもがいない。「楽できる子どもを作らない」ためだそうだ。ゆかを雑巾で拭いてごみをまとめ、雑巾ですくい上げて捨てている。学期に1枚の雑巾を使う学校が多いだろうが、福井の場合は何度も取り替えているらしい。学期末の大掃除の際は、机の脚まできれいにしている。定規を使って脚にこびりついた汚れを落としている。

小中一貫教育：福井県の教員は小学校籍と中学校籍の異動が頻繁である。小学校と中学校の両方の免許を有する者が教員として採用されているからである。人的交流が密であるため、小学校と中学校の垣根は低く、互いが互いの教育内容を理解している。ある他県の教師が中学校の清掃や学校行事における生徒の動き方に驚き、生徒に尋ねたところ「小学校からやっていることですから」と答えが返ってきたらしい。小学校と中学校が協働して授業研究を実施する機会も多く、年度当初にその日程が組まれている。小中連携が当然のごとくに実践されている。

タテ持ち：この言葉を始めて目にする方は多いだろう。中学校で同じ教科の教師が複数いると、学年別に担当を分けることが多いだろう。それが「ヨコ持ち」であり、「タテ持ち」とは、1人の教師が全学年を担当することである。タテ持ちで教科を担当すると、クラスによって異なる教師が教えるために教科会での打合せを頻繁に行う必要が出てくる。「その機会があるから、お互いに学びあうことができる」と、福井県の教師は語っていたが、通常は難しい。同じ学年を異なる教師が教えていると教師による力量の差が現れることは避けがたい。それが保護者の苦情に表れることはよくある話。最も力量の高い教師を高学年

の担当とするのは、小学校でも中学校でも通常行われていることだろう。それを福井の学校ではタテ持ちと教科会の綿密な打ち合わせによって、どの教師も同じような授業が実践できるようになっている。

教科会・学年会：中学校では教科会、小学校では学年会が頻繁にもたれている。校内で実施するテストを作成するとき、他県であれば教師間で分担する機会が多いだろうが、福井県の場合は教科会や学年会の中で協働して作成している。学力テストの成績に課題が見られたとき、その対策が練られるのも教科会や学年会だ。教え方をどう変えるのか、どのような課題を子どもに与えるようにするのか、具体的な対策が話し合われている。

学校経営：フォーマルな学校経営組織というよりも、教師たちの学級経営の学校全体のまとまりと表現した方がいいだろう。教科会や学年会のまとまりはもとより、様々な場面で横のつながりが強い。帰りの会の時間が学校で統一されている。部活動の終了時間も一緒だ。同じ時間に子どもが玄関に向かうため、教師たちは一緒に子どもを見送ることができる。

教師の意識：福井の教師や指導主事と酒席を一緒にすると、必ず学校の話になる。指導主事の間では「あの学校は・・・」とか「あの教師は・・・」、教師の間では「あの子どもは・・・」という調子だ。他県であれば「職場を離れたときは別の話題で楽しみたい」と考える教師もいるはず。それが、福井の教師は「ずっと学校のことばかり話している」らしい。私が福井で開催されたシンポジウムに招かれたときのこと、打ち上げでは私と一緒に登壇した中学校教師についての話題が30分以上続いた（幸いにその教師がその場になかったこともあるが）。その学校の教師は一人もいなかった。その学校を訪問している指導主事や大学研究者、他校の教師などから、その教師の熱意と生徒との関係、エピソードが次々に出てくる。その教師の学校の他の教師にまで話が及び、そのような教師集団の中におけるその教師の位置づけが了解される。一つの事例研究みたいなものだ。

以上の福井の強みは、福井県の長い歴史の中で構築されてきた可能性が高い。秋田県は昭和30年代の全国学力調査で示された低成績から脱却を求めて改革を積み重ね、前節で紹介した諸施策を構築した。福井県は昭和30年代の全国学力調査で好成績を収めており、特別に施策を講じた形跡が見られない。あえて言えば、全国学力調査が中止された昭和40年代に他の都道府県が相次いで都道府県独自に実施していた学力調査を国に習って廃止したのに、福井県はその後も継続し続けていることであろう。

「福井らしさを探る会」の中で宿題の多さと子どもの取組意欲の高さが話題になったとき、福井県の教師が「福井県では以前から宿題をやることは当然と思われてきた。祖父母も父母もそういう意識だから、子どもが宿題をやらなかったら家庭で厳しく叱られる」と

語っていた。

おそらく福井県の強みは、昭和 30 年代に高学力を示す以前から存在し、継続されていると推量される。

(2) 福井県の校長

私はこれまで福井県下で数名の校長と接してきたが、「みんなを大事にする」姿勢を福井の校長から感じている。私が福井の学校を訪問して感心したのは、校長が学校の弱点を隠さないということだった。「どうせ分かりますよね」という考えで腹藏なく話してくださっているとのことだが、これまで学校評価のために訪問した学校で学校の弱みを隠そうとする校長を多く見てきたため、学校の弱みを隠さない福井の校長にはいい印象しかない。

福井県下のある学校を訪問したときだ。指導案もよく練り上げられた、気持ちのいい授業を見させていただいた。授業を見終わったあとで校長が「この教師は前年度クラスが荒れたんですよ」と語ってくれた。そのために、ずっと教頭がサポートについていたらしい。授業中私が支援員かと思って見ていた方が、実は教頭だったのだ。さほど気になる子どもがいるわけではなく、社会科の授業であるのに支援員がいるのはなぜだろうと思っていた疑問が、校長の説明でようやく了解された。

別の福井県下の学校では、授業を拝見する前に校長から「この教師には課題があります」と宣言された。気をつけて参観したが、そのような形跡が見られない。あえて言えば、子どもとのやりとりにぎこちなさが感じられたが、その程度の課題は多くの教師に見られること。そのように感じたことを授業後に校長に伝えたら、「ここまで育てた甲斐がありました」とうれしそうな表情を見せてくれた。

福井の強みは、校長たちがきちんとした学校経営能力を持っていることではないかと推量している。「福井らしさを探る会」のメンバーに、それぞれの所属校の校長の印象を聞いてみた。

「福井に来て 20 人を超える校長と会ったが、どの校長も魅力あるリーダーでした」「毎月の会議で校長からビジョンが示されるとともに、教頭の連絡・依頼事項が文書で明確に示されるので、自校の現状や課題について全員が把握できる」「問題が起きたときの反応が早く、教務主任や生徒指導主事、当該学年が連携して動いている」「文書管理が徹底されている」などのマネジメント能力の高さを示す回答が寄せられた。

マネジメント能力の高さだけでなく、教員とのコミュニケーションがあたたかい。「教員一人ひとりによく声をかけている」「どんなことでも相談に乗ってくれる」「週案に温かいコメントを書いて返す。コメントの量が多い」などの回答が寄せられている。

(3) 福井県における学校訪問体制

福井県の教育委員会指導体制はどうなっているのでしょうか。福井県は北部（嶺北地区）と南部（嶺南地区）で指導体制が大きく異なっている。嶺南地区は指導主事が配置されて

いない市町が多く、嶺南教育事務所の指導主事が中心になって学校を訪問している。嶺北地区はすべての市町が指導主事を配置しており（2町で1名の指導主事を雇用しているところ、1名の指導主事のみを配置している2市が連携し、2名の指導主事が両市の学校を指導しているところもあるが）、市町教育委員会が中心になって学校を訪問している。

そこで、嶺北地区の福井市教育委員会の学校指導の状況を確認するため、2012年7月に福井市を訪問し、福井市教育委員会指導主事（国語担当）による学校訪問に同行した。

福井市は指導主事6名（2014年現在で8名）で、小学校50校中学校23校の指導を担当している。訪問は年2回実施することとしており、秋田県のように目的別の訪問は実施していない。訪問時は、指導主事が一人あるいは複数名で訪問し（学校規模に応じて決定している）、校長面談、研究主任面談、通常授業参観と代表授業、協議会を参観し、協議会の最後に指導している。

参観当日の流れは次の通りである。訪問時の体制は、指導主事1名であった。

8:35－9:25	校長との懇談	校長室にて校長と指導主事のみ
9:35－10:20	提案授業（2年国語）	
10:20－10:40	研究主任との懇談	校長室にて
10:40－11:25	通常授業参観	3教室参観 15分ごとに移動
11:35－12:20	通常授業参観	2教室参観
12:20－13:05	給食	
13:05－13:45	生徒指導・教育相談懇談	校長室にて各担当者と懇談
13:55－14:40	通常授業参観	2教室参観
15:20－16:45	研究協議会	

校長との懇談では、校長が説明資料に基づき学校経営方針等を説明。教職員の状態や児童の状態についても説明していた。

提案授業は2年生国語の1教室のみ。指導主事は終始教室で参観していた。

提案授業は若干伸びたため、研究主任との懇談は10分程度しかなかったが、その中で指導主事は、研究推進上の課題等を聞き取っていた。

通常授業参観は、特別支援学級、4年生2クラス、5年生2クラスを15分ごとに教室を移動して参観していた。教科はいずれも国語だった。

給食の時間は校長室で給食をとり、学校の表簿をチェックしていた。

掃除の時間に生徒指導主任と教育相談担当との懇談を行った。各15分程度であった。

午後も1時間通常授業を参観した。4年生のすでに参観したクラスで理科専科の教員がTTで理科を教える場面と6年生1クラスの国語を参観した。

研究協議会においては、授業者の自評、質疑のあと40分間グループ協議。その後15分間全体協議が行われた。その後、指導主事が20分間指導助言を伝えた。指導助言において

は、通常授業の感想と提案授業の感想、課題等を伝えていた。

秋田県中央教育事務所の訪問に比べると、福井市教育委員会の訪問は、指導主事が一人で経営指導、研究主任等の指導、通常授業と提案授業の指導をすべて行っているため、少々忙しい印象を受けた。

福井市において指導主事は教育長の代理で訪問するという受け止めがなされているらしい。しかし、実際の会話を参観していると、仲のいい教員同士という印象であった。校長は指導主事に教職員の名簿を示しながら一人一人の特性を説明していた。校長の説明からは、学級担任の教師が子ども一人一人の特性に応じながら授業を工夫するように学校経営を工夫しているという姿が感じられた。校長は腹藏なく学校の事情を指導主事に伝え、指導主事はそのような校長の努力を励ますことに力点を置きながら協議しているという印象を受けた。

(4) 校長会、教頭会を通じた管理職養成

福井の校長の力量の高さを探るため、2015年1月に「福井らしさを探る会」のメンバー7名に、それぞれの所属校の校長にインタビューしていただいた。共通して返ってきた回答が、校長会、教頭会のつながりの強さとスクールプランを通じた教育委員会の指導ということだった。

校長会や教頭会が組織されていない地域はない。いずれの地域でも、親睦や情報交換だけでなく、新たな情報を仕入れたり研修したりする場として機能している。福井の校長会と教頭会は、それらのフォーマルな機能が他地域に比べて強く、インフォーマルに相互扶助の場としても機能しているようである。

「よい実践は一つの学校にとどまらず、広く伝え合っている」「さまざまな情報交換を通じて、同じような状況で悩み苦しんでいる仲間がいることが励みになっている」「言いにくいことでもざっくばらんに話し合える」「問題が起きると、すぐに相談できる」などの回答が、福井の校長から寄せられている。

「管理職試験の時から同期生が集まる学び合いがある」という回答もあった。福井の校長会、教頭会は、全体としてのつながりの強さに加え、同期生のつながりは一層強いようだ。

(5) スクールプランを通じた教育委員会の指導

他の都道府県では学校経営方針と称されるであろうものを、福井県ではスクールプランと称している。

スクールプランは、年度当初に教育委員会に書面で提出されるが、その後スクールプランについて市町村教育委員会の教育長から直接指導が行われる機会が設けられている。そこで、スクールプランに関する教育長ヒアリングの様子を参観することを目的に、福井県敦賀市を訪問した。

敦賀市教育委員会は14小学校、4中学校、1小中学校を所轄しており、指導主事は4名配置されている（英語、社会、理科、体育）。市教育委員会としての学校訪問は年に2回。うち1回は教育委員と一緒に訪問している。それ以外に教育長訪問も年に3回実施されている。

敦賀市では独自の市版カリキュラムである「敦賀スタンダード」を作成しており、その定着度を検証したり家庭教育の在り方を検討したりするために、教員と地域社会の代表者を委員とする「敦賀っ子教育審議会」を組織している。

敦賀市におけるスクールプランの教育長ヒアリングは、教育長だけでなく教育委員と敦賀っ子教育審議会委員と一緒にやることとしており、春は「スクールプラン、学校課題の説明会」として、年度末は「スクールプラン成果報告会」として実施されている。その両方を参観してきた。

「平成26年度スクールプラン、学校課題の説明会」は2014年5月に3日間かけて実施され、市内19校を3グループに分けて半日ずつかけてヒアリングが行われた。私は初日の1グループの報告の様子を参観した。当日の主な流れは以下の通りである。

9:30	教育長挨拶
9:35ー	A 小学校プレゼン・質疑
9:50ー	B 小学校プレゼン・質疑
10:08ー	C 小学校プレゼン・質疑
10:25ー	D 小学校プレゼン・質疑
10:43ー50	休憩
10:50ー	E 小学校プレゼン・質疑
11:10ー	F 中学校プレゼン・質疑
11:25ー	G 中学校プレゼン・質疑
11:50ー	講評

説明会にあたっては、「学力向上のために、どのような取組をしているのか」「教職員をどう育てるのか」という2観点を中心に、1校10分でプレゼンテーションするように学校に知らされ、当日の実施要項には「1校の説明・質疑応答時間15分（説明:10分、質疑応答:5分）」と書かれていた。会場にはカウントダウンを示す大きなタイマーが設置されていた。説明は10分経った段階で司会から終了のアナウンスがあった。質疑は若干時間が延長される場合もあった。

会場には説明する7名の校長、教育長、教育委員の他、傍聴を希望する他校の管理職がいた。

最初の教育長挨拶では、「校長は保護者にわかる言葉で伝えるべき」「焦点化ができる必要がある」「職員が理解するためにも校長のプレゼン能力は重要」と語り、最後に「10分間

の中で、学力向上のために何をやるか、教員をどう育てるのかを伝えてほしい」と締めくくった。

各プレゼンのあとの質疑では、教育委員や敦賀っ子教育審議会が自発的に挙手して質問や意見を述べていた。「授業が楽しいとアンケートに答える児童が95%いるのに学力調査の結果が市平均より下回っているのはなぜか」「校長として2年目を迎え、成果が出ていないのは何か」など、厳しい質問が出ていた。

教育長はプレゼンの2観点を要領よく説明できていた校長に対し「ようやく求めるものが出てきた。こういうプレゼンをモデルとしてほしい」と発言する一方、数値目標を多く挙げるプレゼンに対し「張り切りすぎではないか。緊張感を求めると同時に緩めることを案配することも大事」などと助言していた。最後の講評の段階では、校内研究のサイクルを年度末にまとめるのではなく、早めにまとめて翌年度の準備を早めにスタートした方がいいのではという提言も行っていった。

「平成26年度スクールプラン成果報告会」は、2015年2月に2日間かけて実施された。初日午前と午後に2グループ、2日目午前に1グループが割り当てられていた。私は初日の2グループの報告会を参観した。当日の主な流れは以下の通りである。

9:30	教育長挨拶
9:35-	A 小学校プレゼン・質疑
9:50-	B 小学校プレゼン・質疑
10:10-	C 小学校プレゼン・質疑
10:30-40	休憩
10:40-	D 小学校プレゼン・質疑
11:00-	E 小中学校プレゼン・質疑
11:20-	F 中学校プレゼン・質疑
11:45-	講評
12:00-13:15	休憩
13:15-	G 小学校プレゼン・質疑
13:40-	H 小学校プレゼン・質疑
14:00-	I 小学校プレゼン・質疑
14:20-30	休憩
14:30-	J 小学校プレゼン・質疑
14:45-	K 中学校プレゼン・質疑
15:00-	L 小学校プレゼン・質疑
11:45-	講評

成果報告会では1校の持ち時間が18分(報告:10分、質疑応答:8分)と示されていた。

報告の観点は「リサーチに基づいた（児童生徒の実態、保護者及び地域・教師の願い等）具体的でわかりやすいプランとして、全校で組織的に取り組まれてきたか。また、教職員の能力、適性が発揮される校内組織が構築されてきたか」「新敦賀っ子教育推進プランに伴う『敦賀スタンダード』の構築・推進に向けて、具体的な取組をどのように展開してきたのか（どこまで展開できたか）」「自己評価や学校関係者評価を含め、保護者や地域に対して、どのような説明責任を果たしてきたか」の3つが示されていた

会場には、説明者の校長、教育長、教育委員、敦賀っ子審議会委員と、別グループの教頭がいた。学校全体を3グループに分け、最初のグループのプレゼンに次のグループの教頭が傍聴し、最初のグループの教頭は最後のグループのプレゼンを傍聴することとなっていた。

最初の教育長挨拶では、春の説明会と同様、10分という限られた時間の中でプレゼンすることの重要性を伝えていた。また、別グループの教頭が傍聴することは今回が初めてであることを伝え、傍聴する教頭に対して校長たちのプレゼンから学んでほしいと訴えていた。

教育委員や敦賀っ子審議会委員からは、「校長に提出されているレポートを全体で共有してもいいのでは」「成功例を他校に伝えてほしい」などの新たな提案が出されていた。

教育長は、「教員の成長を感じると報告していたが、その根拠は何か」「報告内容はいいのだが定量的定性的評価が不十分」「何がよくなって何が変わっていないのか、見えてこない」などの助言を行っていた。

最後の講評で教育長は、教師は自分に甘い性質を持っており、他者に責任を転嫁する傾向のあること、それを変えるために常に見直す必要がある、数値評価が重要であると述べた。ただし、数値評価で90%がよいとなっても、残りの10%をどうするかという考えが必要となる。最後にカルロス・ゴーンが関連企業の経営者にした3つの質問を紹介した。1つは「組織の基本使命は何か」、次は「基本使命はどの程度達成できているか、どういう指標でそう判断したのか」、最後は「この基本使命は維持するのか修正するのか、なぜそう考えるのか」。ゴーンの質問はスクールプランに関する説明と成果報告を行っているこの場の意義づけにもつながるといふ趣旨の発言で締めくくった。

敦賀市の2回のスクールプランヒアリングを参観し、教育長が校長たちに目標管理マネジメントの感覚を伝えようとする意欲を感じた。教育長自身のマネジメント経験は豊富である。小学校と中学校の両方の校長経験があることに加え、教育委員会の指導主事と課長の経験を積んだ上で教育長となっている。加えて、年間3回も学校を訪問し、学校の状況をよく把握している。質疑において厳しい助言を行う場面が見られたが、日常的な校長たちとの交流がある故に、教育長の厳しい助言が校長たちに受け止められていると感じた。

敦賀市の特徴は、校長のスクールプランプレゼンテーションを教育委員等にオープンにしていることで、多様な関係者からのフィードバックも校長がマネジメント能力を身につ

けるリソースとして活用していることであろう。そのような戦略性が、質疑の時間の変更や教頭の傍聴などにも表れていると感じた。

(6) 教育事務所の学校訪問指導に関する調査に見る福井県の特徴

前章で紹介した教育事務所の学校訪問指導に関する調査で、福井県の回答内容を分析すると、次の特徴が挙げられる。

1. 学校経営指導担当者と教科指導担当者の職歴において研究主任を経験する割合は全国的に6割であるが、福井県の場合学校経営指導担当者、教科指導担当者共に10割となっている。
2. 学校経営指導担当者の職歴において、行政を経験しているのは全国的には8割、管理職の経験は6割であるが、福井県の場合行政経験も管理職経験も10割となっている。
3. 学校経営指導担当者と教科指導担当者の担当教科・領域数は、全国的には共に約5件であるが、福井県の場合学校経営指導担当者が2件、教科指導担当者が3件となっている。
4. 学校経営指導担当者と教科指導担当者は、「問題点を指摘すると同時に長所も指摘するようにする」指導に共感すると回答する割合が全国的に高いが、福井県はさらに高い。

(7) まとめ

以上の福井県下における教育委員会の学校訪問と教育長ヒアリングの参観、その他の情報収集を通じて、福井県の強みとその背景にある教育委員会指導体制は以下のようにまとめることができよう。

1. 福井県は長い歴史の中で子どもを見守り鍛える文化が学校でも家庭でも構築されており、それが全国学力・学習状況調査の好結果につながっていると推量される。
2. 福井県は秋田県が実施しているような指導方法の標準化は行っていないが、学校経営の水準が全体的に高く、学年会や教科会を通じて教師の力量が高まっていると推量される。
3. 指導主事の力量が高い。研究主任の経験割合が他県より高く、指導力量が評価された人材が登用されている可能性がある。さらに担当する教科や領域が絞られているため、自己研鑽しやすいものと思われる。福井県は小学校と中学校の免許を両方取得している教員が多く、小学校と中学校の人事交流も多い。指導主事も小学校中学校両方を経験しているため、9年間を俯瞰した指導が容易となる。
4. 指導主事はトップダウン的に指導するのではなく、学校の状況を把握し、教員たちとあたたかい関係を結んで指導するように心がけている。
5. 福井県では、指導主事が学校を指導することに加え、市町の教育長が校長を指導している。また、校長会や教頭会の横のつながりが強く、それが上に指摘した学校経営の水準の高さにつながっているものと推量される。

第5章 まとめ

本調査研究では、教育事務所の学校訪問体制調査（機関調査）、教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査（指導主事調査）の二つの量的調査、秋田県と福井県の事例調査を実施した。

以上の情報をまとめると、以下の結論が導かれる。

1. 教育事務所の学校訪問方針は、計画訪問に加え要請訪問を実施する場合、計画訪問のみを実施する場合、要請に基づいて訪問し所轄下の学校全体を訪問するようにする場合、計画訪問をせず課題校や研究指定校のみを訪問する場合に分かれる。
2. 教育事務所が学校を訪問した際に指導する内容は、学校経営に関する内容と教科指導に関する内容に分かれる。
3. 教育事務所の指導主事数が多いと、計画訪問に加え要請訪問を実施する割合が大きくなり、学校経営に関する内容と教科指導に関する内容の両方を指導する割合が大きくなる。
4. 教育事務所が学校経営に関する指導を行う際は、管理職、教育行政、研究主任を経験した、総括指導主事以上の職に就いている職員が担当するケースが多い。
5. 教育事務所が教科に関する指導を行う際は、研究主任を経験した指導主事が担当するケースが多い。指導主事が担当する教科や領域は平均して5件程度となっている。
6. 教育事務所が学校経営に関する指導を行う際は、管理職と面談すると同時に通常授業の様子、教員の状況など幅広く観察している。教科に関する指導を行う際は、研究授業に焦点化した観察が行われている。
7. 学校の組織文化が高く、充実した学校経営が行われていると思われる秋田県や福井県の指導主事は研究主任の経験割合が他の都道府県より高く、担当する教科や領域は絞られている。そのために教科の専門性が高いと思われる。
8. 教育事務所が学校を訪問する際、学校経営の指導者も教科の指導者も学校の状況を把握し、教員たちとあたたかい関係を結んで指導するように心がけている割合が高い。秋田県や福井県の指導者はその割合がさらに高い。
9. 秋田県で実施されている指導主事協議会や、福井県下の市町村で実施されているスクールプラン発表会など、組織的な取組が学校経営や教科に関する指導の有効性を高めている可能性がある。

校内研究活性化のためには、指導主事の教科に関する力量を高めることは当然であるが、それに加えて学校を全体的に把握する力量、学校とあたたかい関係を結んで指導する力量を育むことの重要性が、以上から導かれる。

第2部 教育委員会の指導モデルの在り方

第1章 組織開発とコーチングの意義

本研究で実施した、教育事務所を対象にした調査と教育事務所の指導主事を対象にした調査によると、教育事務所の学校訪問は学校経営指導を目的にする訪問と教科指導を目的にする訪問を別々に実施している（むろん、両者を兼ねたり片方のみの訪問指導を実施したりしている機関もあるが）。

そこで、学校経営指導と教科指導の両方を視野に入れた指導モデルの構築を考察することとした。前者には組織開発論、後者にはコーチングが有効と考えている。

教育事務所の指導主事が学校経営の指導を目的に学校を訪問する際は、多様な情報収集と指導を行っている。情報収集としては、学校経営計画、年間指導計画、校内研究計画等の学校経営関係文書の確認と担当者ヒアリング、授業の参観を行い、校長に対してどのように改善したらいいかを進言している。このような指導主事の学校経営に関する指導姿勢は、どうあればいいのか、組織文化論の観点から考え直す意義がある。

指導主事が教科指導を目的に学校を訪問する際は、研究授業を学校の教師たちと一緒に参観し、その後協議にも参加する。協議の流れに沿って発言することもあるが、多くは協議の最後の段階で講評という形で教師たちに助言している。あるいは授業者に個別に助言を伝える場合もある。コーチングは組織開発の一種として体系化されたプログラムであるが、現在では主にコミュニケーション能力を高めるための研修、あるいは企業の管理職を対象にした目標達成のためのサポートとして実践されている。指導主事が学校の教師集団や授業者を対象に助言する場合、教科の観点から指導するだけでは、相手が受け止めることができない可能性がある。そこで、コーチングの理念及びスキルを活用することで指導主事の指導が深く受け止められ、かつ指導を受ける側の成長が期待できる。

1. 組織文化の意義と組織開発

組織文化が教師の力量に影響していることを指摘している先行研究は多い。小野由美子(1994)は、教師間のコミュニケーション、協働、相互学習の風土が授業実践の共有を促し教師の授業実践力量に影響しているに与える影響を指摘している。諏訪英広(2000)によると、教職員集団の雰囲気と学校の指導体制の確立度は相関している。露口健司・佐古秀一(2004)は、教師たちの意思決定関与の高い学校では学校の教育活動の改善志向が高まることを示している。淵上克義(2005, 2006)によると、集団的効力感が高いと教師のバーンアウトを押さえたり組織コミットメントが高くなったりする。山崎準二(2012)は、教師が困難に直面したときに同僚が心理的にサポートする状態をコンボイと称し、複数の年代別教師集団の調査を通じてコンボイの意義を指摘している。

組織文化が成立していれば学校の状態が無条件によくなるわけではない。油布佐和子(1999)によると、教師集団の組織文化は真の協働的文化とわざとらしい同僚性が混在して

いる。わざとらしい同僚性は、教師の自発性から生まれたものでなく、そこへの帰属が義務化され、発展志向的でない特徴を持つ。

油布のわざとらしい同僚性と似た概念を、佐古秀一(2006)は個業化という概念で捉えた。佐古によると、学校の教育活動が個別教員に拡散し、それぞれが自己完結的に遂行することで存立している学校の組織状況を個業型組織と呼ぶ。学校の組織文化を個業化指標(指導方法などを教師たちが個別に判断して実践、学校教育目標の受け止め方は教師により異なる)、協働化指標(同僚教師から率直な意見をもらえる、学校の教育目標作成に教師たちが積極的に関われる)、統制化指標(校内の指揮・監督系統が確立)で説明でき、協働化指標と個業化指標は負の相関関係にあること、協働化指標と統制化指標が高いと学校の教育活動改善志向や地域活動への積極的関与が高まること、協働化指標が統制化指標よりも学校改善志向への寄与は大きいと指摘している。

露口健司(2012)によると、教師集団の集団的効力感は、学年チームの集団的効力感と学校全体の集団的効力感に分かれ、個々の教師の自己効力感には学年チームの効力感が強く影響する。また、露口健司(2013)は、校内の学習共同体構築が教師の実感を通じて授業力に影響することを分析している。

以上のように、組織文化の意義は大きく、教師を変えようとしたときに個々の教師に対するアプローチよりも教師集団に対するアプローチの方が効果的になる。では、どのようにして組織文化を変えてゆけばよいだろうか。そのような問題意識のもとに生まれたのが組織開発論である。

組織開発とは、行動科学の知見や手法を用い、組織の効果を高めることを目標として実施される、組織内のプロセスや組織文化などの人的要因を含めた組織の諸次元に対して、協働的な関係性を通して働きかけていく、計画的、長期的、体系的な実践である(中村和彦2007)。組織開発の概念は、企業経営の分野であり1950年代のアメリカで企業経営の分野で誕生した(中村和彦, 2010)。

組織開発の対象は、個人レベル、対人間レベル、グループレベル、グループ間レベル、組織レベル、組織と環境のレベルに分かれる。個人レベルの組織開発は人材開発と同義になる。個人レベルにおいてはコーチング、対人間レベルやグループレベルにおいてはラボラトリー・トレーニングやワークショップ、組織レベルにおいてはチーム・ビルディング、A I (Appreciative Inquiry)などの手法が開発されている。

ラボラトリー・トレーニングとはグループメンバーが与えられた課題を解決する過程でメンバー間で起きていることをメンバー自身が語り合い、共有しあうことを通して、対人関係について豊かに学びあうことができるプログラムである。米国では1960年代に多くの企業がラボラトリー・トレーニングを組織開発の手法として取り入れたが、トレーニングに参加して変化が生じた人も元の組織に戻るとその組織の旧くからの組織文化に影響されて組織変革に結びつきにくいことが明らかになってきた。そこで、1970年代より職場の関係者が全員参加するチーム・ビルディングの手法へとシフトするようになった。

チーム・ビルディングにおいては自らの組織の課題を取り上げ、その問題解決を志向するアクション・リサーチの手法がとられている。組織の課題を分析し(その過程において客観的データの収集も必要となる)、課題解決の手法をメンバー間で協議し、その結果を実践した結果を振り返る中で、効果的な問題解決手法の開発と組織の洞察力を深めることが意図されている。

チーム・ビルディングが組織のマイナス面に注目し、その課題解決を志向するのに対し、A I は組織の強みを分析することに焦点を当て、強みを強化する中で組織の課題解決を志向するものである。

シャイン(Schein, 1999)によると、組織開発の手法は規範的手法を推奨する専門家モデル、組織診断を重視する医師－患者モデル、当事者間の対話を重視するプロセス・コンサルテーションモデルに分けることができる。組織開発の実際は、プロフェッショナルのコンサルタントが企業に契約に基づき関わり、組織診断やチーム・ビルディング、経営陣との対話等の手法を活用しながら、企業の組織文化の変革を目指すものが主流となる。

組織開発プログラムを提供するコンサルティング会社について調査した中村和彦(2006)によると、日本のコンサルティング会社は米国に比べて人間関係のプロセスへの介入、具体的にはコーチング、チーム・ビルディング、プロセス・コンサルテーションを用いることが少なく、研修を用いることが多い。

組織開発プログラムを提供するコンサルティング会社が学校の組織開発に取り組んだ例として、次に紹介するイノベーションアソシエーツによるもの、組織開発の一つであるA I を校内研修で実践した山田寛邦氏によるものが挙げられる。

コーチングとチーム・ビルディングを主な手法として組織開発に取り組む会社であるイノベーションアソシエーツが愛知県小牧市教育委員会の委託を受けて取り組んだ中学校の組織開発の報告(河北隆子・脇経郎 2006)によると、同社は学校に対して経営理念を明確にするための会議のサポート、コアメンバーを対象にしたアクションラーニング研修、コーチング等の働きかけを行い、一年の内に教師集団の連帯感、学年集団のチーム意識が高まっていったことが報告されている。

山田寛邦(2014)は、A I の手法で私立学校の校内研修を担当し、その学校の組織文化に変容が見られたことを報告している。

佐古秀一ら(2005)は、教師による協働的な意思形成の支援をねらいとする学校組織開発プログラムを小学校で実施し、教師の意識変容が見られたことを報告している。佐古らが組織開発の過程で学校に求めたのは、各学級の課題分析であり、それをグループ別に協議し、校内のファシリテーションチームが協議内容を元に改善案をまとめ、それをさらに全員が協議するものであった。

これらの組織開発の取組の中で、イノベーションアソシエーツの代表取締役河北隆子氏に学校における組織開発の在り方について論じていただくこととした(第2章)。

2. コーチングの意義

コーチングとは、コーチがクライアントとの一対一の対話を通じて相手の意欲向上と目的達成を支援することを目指すコミュニケーションスキルである。

コーチングの概念が普及しだしたのは1980年代のアメリカであり、主に企業経営の分野で検討が進められた。トム・ピーターズは『*Passion for Excellence*』(1985)において、コーチングを「フェイス・トゥ・フェイスで発揮されるリーダーシップであり、多様な経歴・才能・経験・関心を持った人々をまとめ上げ、さらに大きな責任を果たし継続的な業績を上げるように部下を勇気づけ、そして、部下を全面的なパートナーであり職務に欠かすことの出来ない存在として大切に扱うこと」と定義した。デニス・キンローは『*Coaching for Commitment*』(1989)において、コーチングスキルの目録を作成し、個々のスキルについて解説した。また、1980年代末から企業内研修の担当者やコンサルタントが集まるASTD(アメリカ研修専門家協会)でコーチングが取り上げられるようになっていく。

1992年にはプロフェッショナル・コーチを通信制課程で養成するコーチ・ユニバーシティが設立される。また、同年ワークショップ形式でコーチを養成するCTI(The Coaches Training Institute)も発足している。さらに同年、プロフェッショナル・コーチの基準を設定し、認定する組織として国際コーチ連盟(International Coach Federation)が設立されている。

日本におけるコーチングの普及は、コーチ・ユニバーシティのプログラム使用のライセンスを取得したコーチ・トゥエンティワンの設立が契機となっている。コーチ・トゥエンティワンは1979年に発足し、コーチ・ユニバーシティと同様に電話会議システムによるコーチ養成カリキュラムを提供しだした。1998年には(財)生涯学習開発財団がコーチ・トゥエンティワンを、生涯学習に関する研修、講座、通信教育等を行っている団体として認定し、受講者に資格認定証「認定コーチ」を発行することを認めた。現在、プロフェッショナル・コーチとして活躍している人たちの多くは、コーチ21のプログラムを終了し、国際コーチ連盟が認定する資格を取得すると同時に、生涯学習開発財団が認定する資格を取得している。

コーチングは、一対一の対話で行われるため、カウンセリングに似ている。コーチングで使用されるスキルには、カウンセリングで確立されたスキルは多い。ただし、カウンセリングは心に悩みを持つ人の原因を探ることに力点を置くのに対し、コーチングは目的を達成するためにやるべきことを探ることに力点を置く。また、カウンセリングは直接対面する機会が多いのに対し、コーチングは対面せずとも、電話による対話でも目的を達することができる。

コーチが活躍する場は、企業経営者とのマンツーマンコーチングにより企業の目標達成を支援する場面が主であったが、近年はコミュニケーションスキルの研修講師として活躍する場面も増えており、学校管理職が職員の意欲を喚起するためのコミュニケーション研修、保護者が子どもの意欲を喚起するためのコミュニケーション研修の講師として活躍す

る場面が見られるようになっている。

コーチングで使用するスキルの主要素は、傾聴、承認、質問である。

傾聴とは、単に聞くのではなく、相手の言いたいことを受け止め、理解することを言う。仮に話し手が要領の得ない話をしていても、最後まで聞き、その上で確認したり、言い換えたり、質問したりして、内容を理解するようにした方がよい。話を途中で遮り、「要するに結論は何だ」と聞いたら、相手は単に攻められていると感じ、話す意欲がしぼんでしまうだろう。

相手が「聞いてもらった」という気持ちになるには、聞く姿勢も重要となる。視線を相手に向け、きちんと聞く姿勢を示す必要がある。

承認とは、相手のよいところや存在そのものを認めることで、相手を嬉しい気分させ、エネルギーを得させることを意図している。いい結果を出した相手を誉めることは、承認の一つだが、それだけではない。よい結果を出せない場合でも、一生懸命に精一杯の努力をした、自分なりの工夫を凝らし、新しいチャレンジをしたという努力や行動そのものを誉めてあげることが可能だろう。また、相手の存在そのものを肯定的なスタンスで認めること、相手がいることをきちんとわかっているというメッセージを送ることで、相手のエネルギーは増大する。

質問とは、問題解決の手法を相手に教えるのではなく、自ら考えさせ、発見させる方法である。上司が部下に「もっといい解決策を考えろ」と指示しても、部下は上司に対する不満や自分が置かれている状況の問題点を考えるばかりで上司が期待する思考を取らない可能性がある。相手によく考えさせるためには、指示命令よりも、質問が有効となる場合が多い。

このようなコーチングの手法で、指導主事が教師をどのように指導したらいいのかを、教師から大学の研究者に転出し、コーチングを教授している久米昭洋/常葉大学准教授と佐藤敬子・別府大学准教授にご執筆いただいた（第3章、第4章）。また、神奈川県教育委員会はコーチングの理念を取り入れた学校との関わり方を模索しており、岩渕和信・神奈川県教育委員会指導主事に学校指導の様子について執筆していただいた（第5章）。

第2章 組織開発のためのOJTプログラム

イノベーションアソシエイツ株式会社 代表取締役 Co-CEO
一般社団法人日本女子経営機構 代表理事

河北隆子

1. 学校を変える、新たな発想を持つ

●組織文化とは何か

組織文化と聞くとピンとくることは何ですか？ホンダが開発した言葉、Y-GAYA（ワイガヤ）は耳にされた方も多いのではないのでしょうか。Y-GAYAとは、ワイワイガヤガヤと話し合うホンダのオープンな組織文化を代表するコミュニケーションのスタイルのことを指します。

創業者、本田宗一郎氏は、日常から「あんたはどう思うんだ？」と意見やアイデアを役職や年齢性別を超えて問いかけました。問いかけ、回答し、双方向のコミュニケーションをかわし広く深い考察を重ねたといいます。「一言で言うとそれは何だ？」これも良く使う質問だったといいます。本質的なことをシンプルに素人にもわかりやすい表現で伝えることをどのような相手にも求めました。それは、ホンダが、独自のアツイ議論やオープンなコミュニケーションスタイルで問題解決していこうという組織文化を創るきっかけとなりました。志を重んじ、他社ベンチマークを嫌い、絶対価値を探求する方針を大切にし、役員の学歴無用を詠いました。経営判断軸においても顧客満足、従業員の喜び、ありたい姿を優先する決断など、ホンダの企業経営にはY-GAYAの組織文化がいつでも寄り添っていたといわれています。今は時代も経営陣も変化しましたが、ホンダスピリッツや組織文化は今もなお続き、影響を与え続けています。

組織文化とは何でしょうか？

それは、組織を構成する人々の間で、意識的無意識的に共有し実践する、考え方や価値観、思考行動のパターンと定義することができます。またここでは、ルールのように明文化されておらず、内部の人間にとっては当たりまえと受け取られているため意識以前であることも見受けられます。

そもそも文化とは人間が自然に手を加え長年にわたって形成されてきた結果のことであり、組織文化は、組織と人の中から自律的に後天的に生み出された独自の物語とも言い換えることができます。その物語が次の世代に語り継がれ、環境変化に伴って新しく手を加え調整されていき、知覚レベルと無意識レベルを行き来しながら醸成されてゆく訳です。

また、組織文化は、組織の内側に創造された「ソフトパワー」であり、外側に発すればそれは「ブランドの源泉」となります。

では、優れた文化、悪き文化があるのでしょうか？これまで多様な組織文化に出会いま

したが、社会や人に弊害をもたらす残念な文化は確かに存在します。モノを考えない集団、おかしいことをおかしいと言えない集団、ウチはこれまでもやって来た、だからこれからも大丈夫という安全神話を信じてる集団。昨今の新聞を賑わす悪き文化の組織は、最悪の結果を生み、築き上げたブランドは失墜し顧客も離れ、時には消え去っていくこともあります。ここまで行かなくとも、実は予備軍は多く存在します。例えば、予定調和で半分のパフォーマンスで仕事をする集団。前例のないことにはチャレンジしない保守的な集団。自分の仕事の領域を勝手に決めつけ、全体のことは管轄外だと知らぬ振りをする集団。傍観者や評論家ばかりの集団。他責で指示待ち型の集団等、不良文化予備軍には色々な信号が現れているはずです。あなたの組織は如何でしょうか？

良い結果を創出する優れた組織集団は、その組織らしい（地域らしい）、優れた組織文化が醸成されています。その優れた組織文化は、例え無意識であったとしても、自然に受け継がれ、人と組織を成長させ高い価値を創造し、多くの利益をもたらします。しかし悪しき文化の集団の中には、組織に深刻な問題を引き起こし、気付かない間に致命的なダメージを与えることがあります。

組織文化は、組織経営を支える、共通目的・貢献意欲・意思疎通を繋いでいます。形として見えにくいにもかかわらず結果に大きな影響を与える存在であり、経営リスクでもあるともいえます。組織文化を経営リスクとして挙げると、「組織文化の存在を認識しないこと」そして、「組織文化を管理せず、その影響をマネジメントできないこと」の2点があげられます。では、どうしたらよいのでしょうか？

●学校を変えるための着眼点

文化は、組織遺伝子の DNA に記されるのではなく、生まれてから学び取るもの。私たちは文化の中で生れ落ち文化の中で育ってゆくので、そこに浸りきっているからこそ、意識しないようになってしまう訳です。

例えば、大震災が起きた際に、水が出る土地であるから、先人が明らかな目印を用いて、それより下の低い土地には家を建ててはいけないと教えてくれていました。しかし人は経年変化のうちに気が付けば目印の存在も言い伝えも忘れ去り、意識を持たずに選択を誤ったりすることがありました。つまり、良き組織文化においても注意が必要なのです。いつでも今と変わらぬ条件が揃っている訳ではありません。良き組織の幸せな無意識を大切にしつつも、来るべき中期的なリスクの為に、その「存在を認識すること」、その決断を選び取る為には、意識の楔を打ちそれを「マネジメントできること」が必要なのです。

では、どのような時に存在を意識できるのでしょうか？大震災の事例で記したように、危機的な状況に陥ったときは必要性が顕在化されますが、それでは危ない訳ですから、意図的に必要性を引き出す手立てが他にも求められます。それはこうありたいという強い欲求や目標を得た時です。そして、それはリアルな実感を持つことにより引き出され明確になり、そうすることで初めてスイッチが入ります。

例えば、海外留学すると異国異文化から俯瞰することにより、日本の社会や自ら所属する組織や自分自身を始めて良く見ることがあります。それと同様に、日常の箱から飛び出して外側から、自らの組織を俯瞰し眺めてもらう機会を意図的に設けます。隣の田んぼばかり青く見える状況から、自分の田んぼの素晴らしさと現実に気づき始めて自文化を強く意識し、リアルな実感を持つことができます。「10年も教育現場と一緒にいたがこれまで気づけなかった。この学校の素晴らしい文化を創ってきたのは自分たちであり、改めて誇りに思う事が出来た」「子供に生きる力を育ませるには、教職員全員のチームの絆こそがその力を生むのだと再認識できた」などという声を聴くことができます。つまり自らの組織文化に着目し、存在を認識することは、教職員の当事者意識と自己肯定感を引き出すことに等しく、教職員の集合体による文化やチーム意識を構成することに繋がります。そのことはチームの結束力やマネジメントを学ぶ向上心を刺激し、組織の持つソフトパワーを自ら最大限に高めるエネルギーを創出します。

つまり、学校を変革するためには教師の個の力量に注力するばかりでなく、学校の教職員集団の文化に着目し存在を明らかにし、学校をより組織として開発することにより強化していこうという新しい発想を持つことです。

エドガー・H・シャインの組織文化論においては、組織文化は組織の独自性の源泉であり、組織メンバーが共有している価値、規範、信念の体系を示しています。組織文化は歴史の中で生成変化してゆくものであり、組織文化のマネジメントは、組織のトップにとって重大な課題であると説かれています。

2. 教師集団の組織文化と組織開発

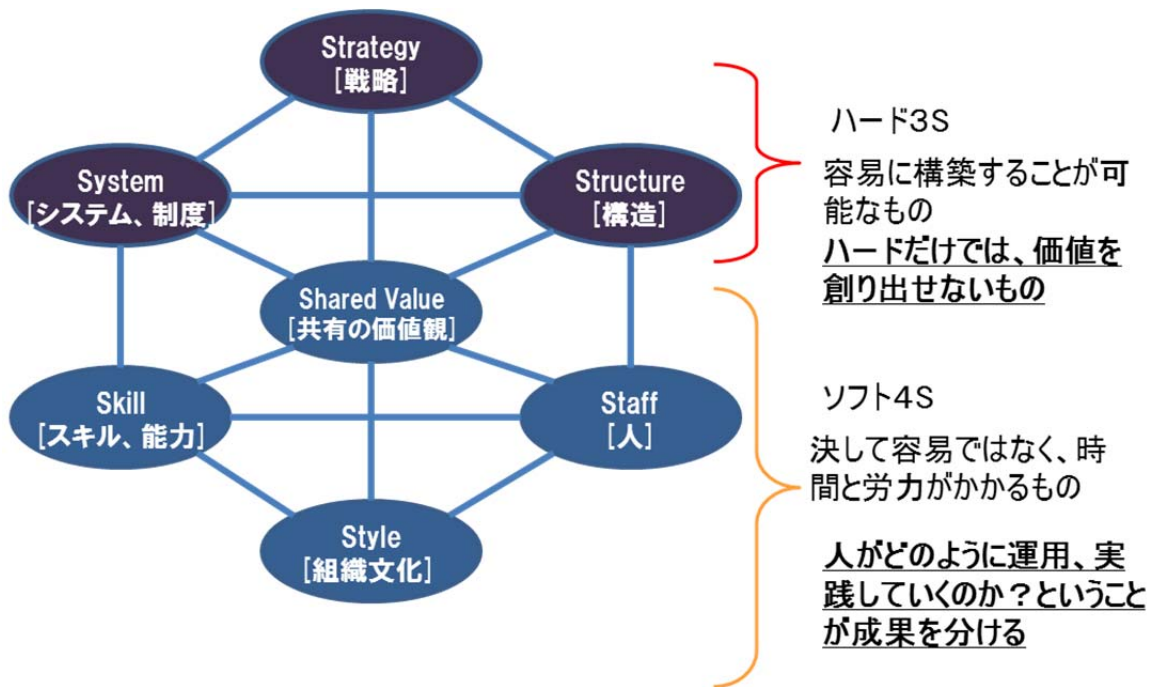
●組織の構成要素と捉え方

では、組織文化はどのように形成されるのでしょうか？組織文化をもう少し体系的に理解するために、全体の構成要素を確認してみましょう。

ここでは、マッキンゼーの7S (McKinsey 7S framework マッキンゼー・アンド・カンパニーが開発) という組織運営において必要な7つの要素(経営資源)というフレームワークを参考までに示します。組織には皆、暗黙知の文化が形成されていますが、これはどのようにして形成されるのでしょうか？企業の場合は、マッキンゼーの7Sというフレームワークを考えることで文化形成のプロセスを推し量ることができます。この7Sのフレームワークを見ると、スタイル=組織における文化となりますが、戦略、組織、システム(人事)という組織の仕組みに対して、価値観、人材、スキルが育まれ、それらにより最後に文化が醸成されるという形になっているのがわかります。

つまり、学校に置き換えるなら、学校の事業戦略、重点目標、それに従って形成された組織、職務分掌が最終的に組織文化を形成してゆく事になっているわけです。

図1 組織の7つの構成要素：マッキンゼーの7S



Shared Value	明文化された「経営理念やミッション」。事業目的、重点目標など
Strategy	事業目的を実現するための「戦略」。「方向性」と「資源」の重点配分の計画
Structure	戦略を実行するための「組織」や組織と組織の「関係」「権限」
Staff	組織を動かす人々。「人・職位・分掌」など
Skill	彼らの持つべき「能力」や、その「発掘策」や「育成策」など
System	「評価制度・報酬制度」、仕組みなど
Style	人の行動様式。「組織文化」

しかしながら、形成された組織文化は下工程なのではなく循環しています。組織文化は経営者だけでは創れず、組織運営の複数のファクターを通じ、組織のメンバー同士が相互に行き交い文化を創っています。そして、組織文化が入口になって、新しい施策やアイデア、方向性を創発することが可能です。そこから戦略が生まれ、制度をつくり、そのプロセスにより人のスキルが高まり、共通の新しい価値観や新たに存在意義が生まれることもあります。

このように、組織は単なる部分の集合体なのではないのです。組織は機械なのではなく、相互に繋がり影響しあう生きたシステム（生態系）そのものです。学習する組織の権威である、ピーター・センゲは、これを機械としてみなす場合と生態系としてみなす場合では根本的な違いがあると言っています。私たちは何かを変える際に、壊れた箇所を発見し、その部品を単に交換するなど、まるで組織を機械のように捉えてしまうこともあります。しかし実際には、組織は生きた循環システム（生態系）なので、そこには、反作用や副作

用が現れたり、びっくりするほど上手くいかないことがあります。

例えば、制度の導入などにおいても周囲への影響関係を考えずに無理やり導入を進めたりすると、「意味がない、わかっていない、何かされるに違いない」という疑念の声がいっぱいになり、組織の7Sから制度だけが分離してしまえば、制度の導入を予算をかけて行っても結局使えるものにならないのです。

組織は機械ではなく、その生態系システムであることを知っていれば、その生態系の繋がりや相互影響を十分に活かし、全体設計やあり方、戦略、進め方、調整の仕方、コミュニケーションの仕方など、様々な創意工夫を編み出すことができます。尊重すること、繋がりを活かすこと、影響し合う特性を生かすこと、過去と未来を使う事、個性や強みを生かす事、慣性の力学を使う事なども、成果を分けるポイントになります。

組織について、アメリカの経営学者チェスター・バーナード (Chester Irving Barnard) は「意識的に調整された2人またはそれ以上の人々の活動や諸力のシステム」と、組織を定義しています。組織というと1つの機械の歯車になる、長いものに巻かれ自分を見失うなどの、ネガティブなイメージを先行される方を時にお見受けしますが、それは組織の本質なのでしょうか？組織成立のための条件としては、組織の3要素＝共通目的（組織目的）・協働意志（貢献意欲）・コミュニケーションをあげています。

組織とは、夢を実現するために一人では不可能であることも、共有の目的を持ちあい、多様なチームのシナジーをもって、相互にコミュニケーションし合い、その連鎖を起こし、行動します。一人ひとりの個人価値が、組織（学校）価値へ、そのことが社会価値へと繋がっているのです。地域社会、保護者、学校が三位一体となり社会システムとして機能する視座を持ち、組織である自覚を持ち、その構成要素を認識し、それぞれの繋がり、影響、各バランスを確認したことはあるのでしょうか？あなたの学校は何が機能していて、何が機能していないですか？それぞれの関係性や学習性、コミュニケーションはどうでしょう？

学校教育を考えた場合、教科指導力があっても、受け取る相手は人なのでから、当然ながら人（子供について、大人について）について深く学ぶ必要性があります。同様に学校運営を考えた場合は、社会について、そして「組織について」（チームについて）もまた、学ぶ必要性があるのではないのでしょうか。教育から学習へ。部分だけを分断するのではなく全体観をつかむこと。学校も組織としてのメリットに目を向け、個人力と組織力をいかに両輪を調和させ、いかに前進させていくかが重要と考えます。

●組織文化の活用事例

では、より良い学校を構築するために、積極的に組織文化を使う事が出来るのでしょうか？一言で言うなら、組織文化はデザインでき、変革でき、そして、マネジメントすることが可能です。組織文化は、組織の構成要素における一つの環境であり、コミュニケーションの連鎖を起こし新しい価値を創発します。

例えば、リクルート社の目標達成の成果や成長プロセスをしっかりと奨励し表彰する、「褒

める文化」の取り組みは認知度が高いです。ここでは、一定の緊張感と成果主義がありますが、上下関係や年功序列ではなく、個人の実力が尊重され、頑張ったら報われるという事が繰り返し承認されます。そして成功する仲間を、嫉妬や足の引張り合いではなく、笑顔と拍手でたたえる組織文化。当初たとえ心から喜べなくとも、笑顔と温かい拍手で同僚をたたえることを繰り返すことにより、その行動や意識が育まれ自分のものになってくるものです。単なる儀式やお祭りではなく、やり続けることにはとても大きな意味があります。

また、褒める文化という点では似ていますが、「感謝の朝礼」を取り入れている企業があります。週1回朝の1時間を使い、社内の先輩や後輩、同僚、他部署、上司に対し、また関係会社やお客様、または家族の事などプライベート情報も分け隔てなく（どんな小さなことでも良い）さらけ出し、具体的に素晴らしい行動を探し、感謝を伝え、徹底的に分かちあいます。聞いている方が少し照れくさくなりますが、その温かな空気感は、わざとらしいという疑念など一瞬に吹き飛ばすほどの、幸福感とモチベーションで包まれ、思わず胸がいっぱいになってしまうほどです。社員教育やチームワーク、エンゲージメントの意義としての効果も高く、関心させられました。一見生産的ではないことに時間をかけすぎのように見えても、会社の大家族のようなホンワカ組織文化はしっかりデザインされ継続的にマネジメントされ、離職も少なく、組織効率とファンづくりに大きく貢献していました。また、組織文化は、企業戦略のみならず、人の採用や人員配置にも大きな影響を与えます。弊社イノベーションアソシエイツ社は、20代30代40代50代60代という多様な年代、異業種、そして傾向の異なる人材で構成しました。すでに株式会社として創業してからは12年経ちますが、当時は同一意見とスピードは捨てて、多様な価値観とバランスの組織文化を選択しました。気が付いたらそうになっていた訳ではなく、初めから人の採用の部分で組織デザインしていたという一つの事例としてここではご紹介しました。

しかし、長年醸成されてきた組織文化にも、変革が必要な時があります。それは、事業を遂行する上で、文化に違和感が出てきたり、足かせになるようなときです。例えば、時代の変遷による外部環境の変化に伴い、学校事業戦略や地域社会とのコミュニケーションのあり方を変えると組織文化も変革する必要性が出てきます。頭では理解しているつもりでも、一方的で高圧的な指導の仕方や教科指導にしか関心が持てない文化があったり、教員同士が、授業を見せ合い助け合い磨き合うコミュニケーションスタイルを受け入れられず、一人で抱え込む文化であったりしたときには、既に目標や現状ともズレが出てきているかもしれないのです。つまり、文化が自然についてこない時には、計画的に文化の変革が必要なタイミングかもしれません。

文化を変革させようとする際には、なぜ今変えなければならないのか、どういう方向に向かって子供を変化成長させ、学校を成長させるべきなのかを時間をかけて納得共感を創ることから進めてしていく必要があります。これは困難なイメージを一見持ちますが、学校の管理職や教員などは、共に考え語り合い探究することは本来得意であり、時間が持て

ていないだけであつたりします。機会と場を設け、本音で語り良質なコミュニケーションを創ることができれば、その必要性や意義はおのずと共感をつくりだします。一つのチームとなり、前に漕ぎ出すことができます。そんなプロセスを得た時、教員集団が本来既に持つ、自らの学校の素晴らしい文化に気づいたりするものです。

組織文化をマネジメントするという点では、ポイントは、3つあります。1つには、優れた組織の文化はあくまでも人の強みに焦点を合わせるべきだということ。(組織外部、内部からヒアリングなど) 2つには、その個別の組織文化を象徴するような出来事を一つの儀式のようにシンプルな形にまとめ、誰にでも実践でき運営しやすく構築すること。3つ目には、組織文化を、組織として奨励し明文化し自ら啓蒙しつづけることが重要だという事です。そして、組織文化は育つものでもありまして、実施しながら偶発的な共創がうまれてきたらそれを付加して調整します。セレンディピティを呼び込むことも含めたデザインができると組織文化はより洗練されてゆきます。

ドラッカーは、こんな言葉で伝えていています。「優れた文化は、出来ない事ではなく、出来ることに焦点を合わせる。それは組織全体の能力と仕事ぶりの絶えざる向上をもたらす。昨日の優れた仕事を今日の当然の仕事に変え、組織は強化されてゆく。(現代の経営 P・ドラッカー)

学校現場には、色々な取り組みや文化があります。例えば、職員会議の最後に終わる前に一言ずつ率直な感想を伝えることを実施している学校があります。「今日は、不安でいっぱいでしたが、同じ悩みを抱えている学級も有り、勇気をもって話してみても良かったです。ほっと安心しましたし、話してみても解決する意欲が湧きました」会議で決めたことの役割や結果共有だけでなく、心の距離がぐっと近づく効果があり、短時間でも習慣化されると教師集団の文化はより前のめりになり行動が早くなります。

また、一つの学校の教職員全員で、新人教員対象の学級経営のワークシートを書籍として作成した学校がありました。書籍を創るプロセスを通じて、ベテラン教員と新人教員が力をあわせて問題を解決する習慣が出来ました。新人とベテランの関係性は深まり、校長のカリスマだけでなくチーム全体としての組織文化はより強固になりました。ワークシートを作成する行為により、新人が中心となりベテランに教えを請うたり、ベテランの暗黙知が形式知化され複製できるようになりました。書籍として作成したため、それを実行し続けることと、改訂し続けることのモチベーションを持つことでもあります。そして、学校を保護者や地域社会への認知や信頼関係を促すプレゼンスとなり、学校満足度調査は96%を実現しました。外部から注目される学校になったことにより、ベテランと新人のコミュニケーションが豊かであり、継続的な切磋琢磨がすっかり文化となりました。

3. 指導主事向け：訪問先学校への実践 OJT プログラム例

それではここで、指導主事の実践 OJT プログラム例を考えてみましょう。

こちらは、指導主事が訪問先学校へのプログラムを組み立て、具体的に実践し、成果を

上げてゆく取り組みの一例としてご紹介します。実践の取り組みを研修プログラムでそれを指導支援してゆくスタイルの実践 OJT プログラム例です。現状の状況や時間確保など難しい場面はあるかと思いますが、本質やポイントをご理解いただき、参考としてご覧ください。

●学校力を上げる指導主事の具体的な3つのアプローチ

学校力を上げる、指導主事の具体的なアプローチは、以下の3つが考えられます。

- ①指導主事が、校長へ働きかける
 - ②指導主事が、学校に対し、講師（コンサルタント）という役割を担い、学校内部にワークショップを開催する
 - ③指導主事が、日常的に教職員チーム或は教職員全体に働きかける
- ⇒ここで重要なことは、校長、教職員全体、ワークショップの①②③のいずれかの部分を選択するのではなく、この3点から働きかけることが必要だということです。ただし、訪問対象の学校の特徴、現状により、期間、具体的な計画や順番、働きかけのボリュームなどは臨機応変にアレンジしてください。

●具体的な3つのアプローチ_意義と実施ポイント

上記の①②③の意義と実施ポイントは以下の通りです。

①指導主事が校長へ働きかける

<意義>：指導主事と校長との信頼関係及び共有コミット（ビジョン、ゴール、目的、目標、資源、課題）

⇒校長とパートナーシップを創りだします。トップの意識が変わり、トップのコミットが得られることにより、強制力が働き、実行の質とスピードが上がります

<実施ポイント>

- ・指導主事は学校経営の未経験者であり、学校経験の長である校長に対して、遠慮を感じたり自信がなかったり、アプローチしにくいことがあります。
 - ・校長側のコミュニケーションも、指導主事からの提案に最低限答えることに終わったり、やったふりをして本当は変わらないという事もありますので注意が必要です。
- 対校長だけではなく、教頭といかに信頼関係と共有できるか、コアチームにいかに共感させるか巻き込めるか、キーマンを巻き込めるか、リーダーを育む教育ができるか。校長のパイプ役や通訳になってもらうなどを要望する等や周囲へのアプローチを怠らないことです。
- ・校長と新しい関係性を創ることに対峙するには、自分自身の深堀、覚悟、スキル、戦略、人間性を磨くことが必要であり、時に自分の弱みをさらけ出し、相手のホンネや考えを引き出し、適切に要望を出せるかなど自分力強化やコミュニケーションスキルを求められます。

②指導主事が、学校に対し、講師（コンサルタント）という役割を担い、学校内部にワークショップを開催する

<意義>：必要性理解・短期成果と長期成長・仕組化

・指導主事が学校側に実施の目的を意義付けしやすく、短期間で効率的な機会の創出となります。また指導主事自身がコントロールしやすい。目的を明確にし、意義を共有し、自律的に意識的に実践させる、検証や改善など PDCA に基づき設計しやすいので大変効果的です。

<実施ポイント>

・一定の短期成果を創る必要性があります。必要性理解を動機づけの戦略の提案が必要です。リスクを事前につぶし、定着するための施策が大切です。主体性協働性、見える化、仕組み、仕掛け等を落とさずに主体的に活動してもらうことが重要です。

・訪問先学校の教職員に対してのプロジェクト実施を考えた場合、なぜこのテーマを行うことが必要なのか、なぜ今なのかという必要性理解への動機とその節目となるタイミングは実行する前に、もっとも必要な戦略となり、何をもちて達成とするかというゴール設定、またどのようにそのテーマに向けてリアルなスイッチを入れていけば自己肯定感と必要性理解が導き出されるかかというアイデア、加えて日常活動にて無理なく使える共有方法などの前さばきをすると良いでしょう。

③指導主事が、日常的に教職員チーム或は教職員全体に働きかける

<意義>：教員個人への対応や教員同士のチーム活動・学校の環境へのしかけ

・指導主事が、職員全体及び職員間のチーム活動に働きかけ、温かい関係性と機能する協働チームを醸成します。

<実施ポイント>

・指導主事または統括指導主事。可能であればですが、2人以上のチーム対応がより望ましいです。しかし通常の学校現場では多くは一人で対応している現状です。

・時間がなかなか創りにくく、どこまで対応すべきか悩んでしまいがちですが、目標を細分化し計画します。しかし、個人を尊重し、日常活動を観る、全員を観る。教職員を分け隔てなく期待をかける。熱心な指導主事の姿勢を言動で伝えることが大切です。

●指導主事向け：訪問先学校への指導主事実践 OJT プログラム_全体構成

以下が構成と概要になります。図2と合わせてご覧ください。

【育成ステップ】：準備⇒導入⇒実践 OJT⇒統合⇒仕組化を約1年間にて、進めてゆきます。

準備期間、導入期間を通して、なぜ必要なのか？それは何なのか？どのようにやるのか？(why, what, how) を指導主事が自分自身の役割として意味づけ、そして一人の人間として自らが腹落ちすることを目標とします。実践 OJT 期間では、単に訪問先学校へのアクション

ンを起こすことだけでなく、変化する現実の事象を洞察しながら問題解決していく力と、その体験により、自らの幅を広げ、深く内省し、自らの哲学や自分の軸に落とし込むことが求められます。

ですから、訪問先学校に対する、学校経営への指導や教科指導への指導などのプログラム遂行のためには、指導主事自身の組織開発力向上のためのプログラムと訪問先学校の組織開発のためのプログラムの二つの側面が必要となってきます。

①指導主事自身の組織開発力向上

- ・指導主事の課題ツール (1) じぶん棚卸 (個人編、役割編)/参考図書/自治体ビジョンと教育委員会の方針
(2) ビジョンと価値/訪問先学校情報分析
(3) 提案書作成/実践計画立案
(4) 完了報告書作成

- ・集合プログラム (1) 集合研修 導入/実践スキル/中間/統合/完了
(2) 問題解決 アクションラーニング 1・2・3

- ・職場イベント
(1) 自己考察/報告まとめ/訪問先学校情報分析/提案作成
(2) 職場に報告共有 共有 mtg 実施(アドバイス、リクエスト含む)
(3) 指導主事同志/提案改善/ワークショップリハーサル
(4) 指導主事同志/問題解決/相互フィードバック
(3) 自分で考える/再設定/仕組化/総まとめ

②訪問先学校の組織開発

- ・訪問先学校の課題ツール (1) 学校基本情報
(2) 組織管理のレベルチェック (組織・人材・業務管理)
(3) 校長の学校経営の方向性確認 (年間～3年)

- ・訪問先学校プログラム (1) 学校訪問 セッティング (ヒアリング)
(2) 学校訪問 校長 (管理職)
(3) 学校訪問 コアメンバー
(4) 学校訪問 教職員ワークショップ 1・2
(5) 学校訪問 成果成長/仕組化

- ・継続支援ツール (職場イベント)

- (1) 共創コミュニティ（指導主事同志＋コーチ一人が付く）
- (2) オンラインコーチング（電話会議システム活用）
- (3) アセスメント（指導主事個人用（組織測定））

（１）指導主事自身の組織開発力向上のためのプログラム

指導主事自身が学校の組織開発を働きかけるために、自分自身の組織開発力を高める必要があります。そのためには、事前の準備として①じぶん棚卸（役割編）、じぶん棚卸（個人編）（末尾資料１，２参照）などで、いかに深掘りし考察できたかが、その後の行動の質に大きく影響を与えます。

但し、一つ一つの課題を完璧に行い自分の答えを出さないと先に進められないなどという事では決してありません。考察や探求のプロセスを重ねる経験が大切です。訪問先学校へ教えていくというスタンスでは上手くいきません。指導主事の訪問先学校への計画や行動を通して、訪問先学校自身が組織の内側を変革させ、自ら学習し成長し続ける組織になることを目指します。指導主事は、そのための良き理解者⇒伴走者⇒協力者⇒指導者⇒支援者となります。指導主事自身もその経験を通して初めて本当の意味での why. what, how が腹落ちし、自己価値、組織価値、社会価値が繋がっていき、自らのミッションの尊さを再認識することとなるでしょう。

当然ながら、②自治体ビジョン・教育委員会の方針の理解が必須です。向かうべき方向だという役割上の理解（すべきこと）だけではなく、未来のビジョンとして現実的に描き、自ら納得でき、役割としての紐づけができること（やりたいこと）に落とし込めることが重要です。更に②視野拡張として、参考図書による知識や情報のインプットも、研修工数などの効率を考えると事前に入れておくべきでしょう。

ここでは、全体のゴールに向かうイメージと準備期間を中心に補足説明しました。

【指導主事の課題ツール】：事前課題⇒期中課題１⇒期中課題２⇒期中課題３⇒総まとめ報告書

指導主事自身が自己を見つめ直し、訪問している学校の進行状況を把握していくために、これらのツールを活用し、常に可視化し、進めてゆきます。

計画や目標、行動進捗の PDCA と経験学習とを連動させながら、書かせて、提出し、共有し、分析し、それらを必ず見える化してゆく事です。

それにより日常の多忙さに飲み込まれて停止してしまう事や、目的や意義が分からなくなり優先順位を下げ、単なる作業にまで落ちてしまうという事を防ぎます。

課題においても必要項目を精査したり、質問に答える形での形式にしたりと、負担感を上げすぎないようにする工夫も忘れてはいけません。

【集合プログラム】：＜導入＞⇒＜実践１＞⇒問題解決セッション１⇒＜実践２＞⇒問題解決⇒セッション２⇒＜中間＞⇒問題解決セッション３⇒＜統合＞⇒＜報告会＞

現実の取り組みを中心に連動させて進めます。指導主事は個人あるいはチームで学校と

関わりながら、場面ごとに職場の同僚と振り返りと見直しの機会を持つ必要があります。そのため、このような集合プログラムを提案させていただきます。

【職場イベント】:

事前に自分で考察した課題ツールを活用し、集合プログラムは研修の形式で実施され実行計画などがアウトプットされます。実行計画は、直接訪問先学校で実施する前に、職場（上長や部下、同僚など）に報告共有され、職場内から強力支援を仰ぐことができ、実行計画をよりブラッシュアップすることができます。

実行計画のみならず、そのためのプロセスを磨き、マネジメントやコミュニケーションについても一定の示唆を学び取ることができ、訪問先学校のプロジェクト実施前に、自信をつけることができます。

具体的には、集合研修終了後に、自分で考えるフェーズ→職場を巻き込み共有しブラッシュアップするフェーズ→指導主事同志でブラッシュアップするフェーズ→自分で再設定するフェーズに進めていきます。内容は上記の一覧を参照ください。

(2) 訪問先学校の組織開発のためのプログラム

【訪問先学校への課題ツール】

・事前課題：学校基本情報・事前アンケート①学校経営、学級経営、教科指導、外部評価、内部評価

訪問先学校に対し、最初の訪問以前に学校経営に関する諸資料を揃えるようお伝えします。①学校の現状把握（客観、主観）②組織管理のレベルチェック（組織マネジメント、人材マネジメント、業務管理マネジメント）③校長が一年間の学校経営をどのようにするお考えであるかを理解するためです。

・期中課題：目標とテーマ設定・管理職共有⇒管理職共有・提案書修正⇒役割分担・計画と実践⇒ミーティングの実施・アイデア創出⇒ミーティング実施・仕組化計画・効果測定ツール

指導主事が訪問した日の議論だけでなく、学校が年間を通して自分たちの組織目標やテーマをどのようにとらえ、見直すのかを支援するため、期中課題をお願いします。

【訪問先学校】: ①学校訪問(セッティング)②学校訪問(校長) ③学校訪問(コアメンバー) ④学校訪問(教職員 WS_1) ⑤学校訪問(教職員 2)⑥学校訪問(成果成長仕組み) 各ステップの狙いと行動を曖昧にせず進めてゆきます。

【継続支援ツール(職場イベント)】

・電話会議システム(メンタリングセッション)

⇒個別の課題を具体的に扱うメンタリング(コーチング)セッションによる個別支援を行います。メンターとメンティ(指導主事)との個別セッション、またはメンターとメンテ

イ、バディ（仲間という意味だが、役割は同じ学習者役でありフィードバック役）との3人のチームセッションも効果が高いです。頻度は、図表では、12 カ月の中で、5 回に設定していますが、他の継続支援のバランスを考えて調整します。

・共創コミュニティ（メール又は SNS）

⇒目的は、目標達成のための継続行動と相互共創、学習促進。実施期間中の課題の提出場所でもある。指導主事同志の連携 共に研修などで学んでいるメンバーコミュニティが対象者。1 グループを 5 名～10 名ほどで納めておく方が効果的。メーリングリストや SNS コミュニティで横の連携をとっていくが、コーチ役が 1 グループに一人置くことが重要です。

→訪問先の会議の参加と指導主事同志の連携の双方を取り入れること

→プロジェクトが停止、とん挫しないよう、常に継続支援のインフラを持ちます

・職場イベント：共有ミーティング・企画検討⇒校長 mtg 練習・提案書考察⇒アクションプランに対する相互 FB・提案書作成⇒企画全体の共有・WS のリハーサル⇒指導主事同志のアイデアだし、相互 FB⇒全体を通しての整理と再ゴール設定・チャレンジテーマ⇒リーダー観・仕組化⇒総まとめ

→自分だけで抱え込んだり苦しんだりせずに、他者との共有し影響を創りだします。

【評価指標】

・アセスメント客観評価（個人・組織サーベイ）⇒事前、期中、事後の 3 回

図2 指導主事向け：訪問先学校への指導主事実践 OJT プログラム例

月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月
達成 ステップ											
指導主事 自身の 組織開発 力の向上	① ぶんしん情報 社会・学校 役割・自分 ② 視野拡張 参考図書 ③ 教委の方針・自治 体ビジョンの考察	① ビジョンと価値 組織の方針とは何かを整理 ② 役割認識 リーダー観（メンター ③ 学校情報分析 事前情報の分析	① コミュニケーション 共有mtgの実践 ② 方向性考察 自治体ビジョンと本校方針 ③ 見学体験 他校見学体験	① ビジョン マネジメント1 (問題解決)	① 提案書の作成 (1) ② 実践計画(1)	① ビジョン マネジメント2 (問題解決)	① 提案書の作成 (2) ② 実践計画(2)	① ビジョン マネジメント3 (問題解決)	① 提案書の作成 (3) ② 実践計画(3)	① 仕組み化 リーダー観 ② MTGの実施 ③ 仕組化計画	報告共有 会 (完了)
指導主事 自身の 組織開発 力の向上	① 学校基本情報 ② 事前アンケート(1) (本校校長 兼 指導主事 兼 担任 兼 担任) 事前アンケート(2) (他校 校長・指導主事 兼 担任 兼 担任) ③ 管理職としての考察	報告共有(自分) 共有MTGツール	① 情報分析(訪問先 学校) ② 計画検討	① 校長MTG練習 提案書考察	① 相互FB 提案書作成 ② 目標とチームで設定 教頭と共有(校長 完了)	① 企画全体の共有 WSのリアルタイム ② 校長と教頭が共有 「コミュニケーションFBを 完了」	① 役割分担の決定(個人/チーム) ② 計画と実践	① MTGの実施 ② アイトレピアリング	① 全体を巡るでの整 理と再構築 ② ものつくりを目標 すチームで	① 仕組み化 リーダー観 ② MTGの実施 ③ 仕組化計画	① 総まとめ ② サツラスカード (感謝)
訪問先 学校の 組織開発	訪問先学校へ のプログラム			① 学校訪問 レクリエーション ・セッション	② 学校訪問 ・校長	③ 学校訪問 ・コアメン ・バー	④ 学校訪問 ・教職員 ・WS	⑤ 学校訪問 ・教職員 ・WS			① 学校訪問 面② 校長 成長 ・仕組 化
訪問先 学校の 組織開発	共創コミュニ ティ (メール/FB) オンラインコー チング(電話会 議システム) アクセスメント										
ポイント											

図3 実践 OJT プログラム例 教育コンセプト

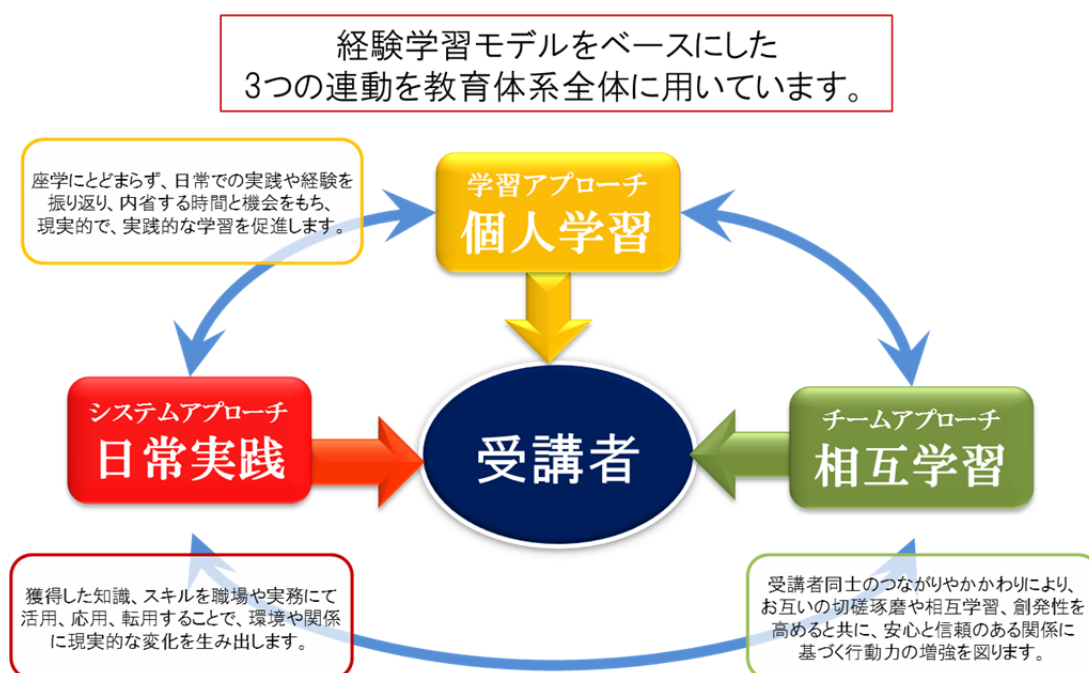
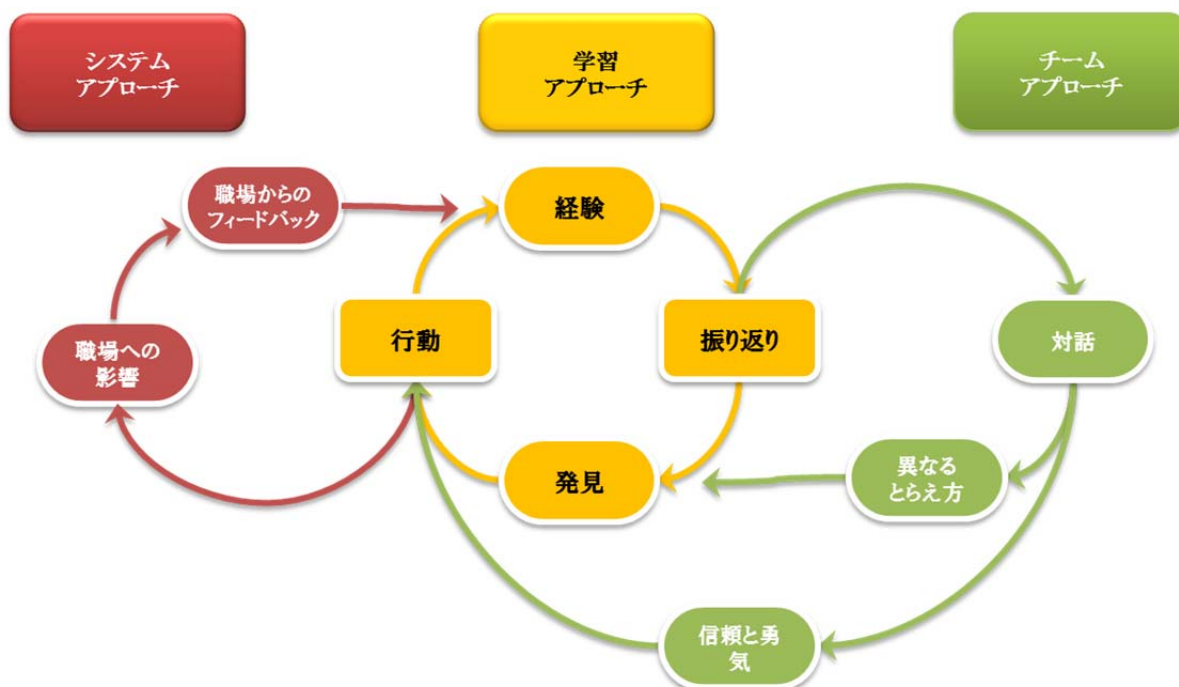


図4 実践 OJT プログラム例 教育コンセプトと進め方



●成功するための実践知_3つのフェーズ

それでは最後に、成功するための実践知を纏めてみましょう。

中心にあるのは、学校という組織に「チームという概念」を導入するという事です。子供の学級もチームではありますが、まずは、学校内の教職員同志がチームであり、また、地域と保護者と学校もまた一つのチームなのです。更に、地域社会と教育委員会と学校もまたチームであることに他なりません。上下関係や対立関係ではなく、共通の目的に向かい、互いに役割機能を使い合い、自立し協働するパートナーシップのマインドセットが大切です。

では、3つのフェーズの実践知は、第1フェーズ<指導主事の自分軸>、第2フェーズ<指導主事と学校管理職の共有>、第3のフェーズ<訪問先学校の教職員対応>という流れで纏めていきます。

指導主事として学校力向上を仕掛ける場合ですが、指導主事としてすべきことの第1フェーズ<指導主事の自分軸>では、指導主事自らが目標やビジョンを描き、戦略性を持つこと(リーダーシップ)、それを実行するための知恵(マネジメント、コミュニケーション)に目を向け自分軸を整えます。その時のビジョンや戦略は、完全でなくとも良いです。

第2フェーズ<指導主事と学校管理職の共有>には、指導主事は(自ら不完全さを持ちつつ)、学校管理職から目標や課題を引き出し、ともに資源を出し合い戦略や進め方を一緒に決めていき共有します。指示命令型に偏らず、指導支援の協働スタンスのあり方に注意を払い、学校管理職が自ら主体的に気づき行動し成長していけることを助けていきます。つまり、指導主事、学校管理職の上下関係ではなく、互いに課題解決していくための良き相談相手であり、手柄を手放し結果を相手に創らせるよう協力支援する懐の深さが求められます。

第3のフェーズ<訪問先学校の教職員対応>には、訪問先の学校の教職員集団を一つのチームとして関係性を高め具体的な改善活動や仕組みづくりを行います。3つ目のフェーズを学校管理職だけにいきなり任せてしまうことは難しいことが多いかと思えます。学校管理職を常に立て、主体的に取り組むことを促し、いかに効果的に教職員チームに働きかけるかを支援します。指導主事が学校力向上のために、学校を訪問し、一つのプロジェクト終了後、学校全体が素晴らしい一つのチームとなり、組織文化が追加され、主体的に持続的に問題解決し自ら成長していけることを目指していきます。学校現場が自律的に変わり、その行動プロセスに焦点を合わせることです。

では、1～3の各フェーズにおける、ポイントをご説明します。

第1フェーズ<指導主事の自分軸>：指導主事自身の考察におけるポイントは、(1)「是非とも挑戦したくなるような、魅力的なテーマを明示する」という事です。

折角考察した目標やビジョンは文章にすると抽象的に映ってしまうものです。動機が起

こせそうにない時には、もう一つ下の階層の具体的目標（直近で教員全体に困っている課題とリンクしていると良い）もメインタイトルとサブタイトルのように、併せて明示するとよいでしょう。なぜ今やらねばならないかの納得感（完全でなくてよい）の種や、協力せざるおえない状況または、実践しやすい機会をつくるのが有効だからです。人の真の欲求の中には、日常の自分より上の層と繋がりたい欲求、自分自身の成長欲求、また多忙感や厳しい時間枠などの条件をクリアすることへの達成意欲などがあります。多忙なのに新しい仕事が増えるのではなく、気にかかっている課題解決とのつながりが理解できればより行動的になります。

また、魅力的なテーマを考察するためには、自治体ビジョンや教育委員会の方針、自らの役割や自分の意志を深めるなどの自分軸に向けての深い探究を怠らないことが何より重要です。

第 2 フェーズ<指導主事と学校管理職の共有>の学校管理職（教職員チームにも同様）に対しては、まずは「多くの情報を与える」ことです。そもそも教育現場の先生方が一番生きた情報を持っているものですが、個人が抱え込み情報共有していないことも多いかと思えます。また学校情報だけでなく自治体情報、地域情報も、評価情報のネガティブなものも含めます。各役割の 2 つ上の目線の情報は、主体性と社会性を大いに引き出してくれます。憤りが課題認識に繋がったり、守りたいという意識が生まれやすくなる場合があります。

そのことが、何を達成しどんな状態になれば素晴らしいかという共有ビジョンをリアルに描くきっかけを創ります。ここでは正しさではなく、自由にビジョンを考えます。ビジョンを描くことについては、子供、地域（保護者）、社会、教職員の 4 つがら引き出すと、考えやすく、書き、語りあう事によって、創発され具体的に描くことができるようになります。いきなり 1 年の短期や学級に狭めて考えないように注意してください。

つまり、この第 2 フェーズでのポイントは当事者意識ですが、未来のビジョンを想像する貴重な共有体験をするプロセスにも意味があります。

そして、第 2 フェーズで、最後に重要なことは、新たな挑戦に立ち向かう意欲を起こさせるための知恵を持つことです。自分が実行するのでなく、いかに相手に関心を持ち、いかに相手を手助けできるかという感度とマネジメントノウハウを持つこと。また、戦略は論理ですが、それでは人は全く動かず、行動は感情がつかさどるものであり、論理と感情のいずれかでなく両輪で前に進むものであることを認識すべきです。

第 3 フェーズ<訪問先学校の教職員対応>は、訪問先の学校の教職員集団チームに対してです。学校の教職員をチームにする場合には、(1) 共通目的 (2) 協働、(3) コミュニケーションに加えて、(4) 学習の文化 (5) 継続する仕組みや環境づくりを導入します。

教員は社会を創るための根幹を担う教育者ですので、学習する意味づけを理解しており、

また当然ながら得意とします。つまり、ある意味一般企業の方よりもアドバンテージが高く、学習の必要性を認識しているのです。失敗からも上手くいっていることから、何かからでも、内省し、学習すること。それを子供の授業や生活指導に活かすことに長けています。しかし、教員同士で学年会議で使う、保護者への対応にも活かす。自分自身の教員としてのスキルや、教員同士チームとしての問題解決に使うためのつなげられていない学校も存在します。その場合は、それらをいかに自ら実感させることが大切です。難しいことではなく、既に出てきていることを認識分析し、気持ち良く快を感じさせることで、一気に関連づけることが殆どです。(5)の継続する仕組みや環境づくりについては、得意とする学校、そうでない学校は2極化しているので、不得意の時には、ヒントを与えいかに可視化し、仕組化に結び付け年間PDCAを回すかに力を注ぎます。

また、きちんと目印をつくることも効果があります。例えば指導主事が、校長が、常に「チーム○○○(学校名)は～」という言葉を意識的に使う、スローガンとして貼っておくなどして刷り込むとうことです。

加えて、学校の教育目標×教員の共通理解のこと、指導×支援のバランスにも触れておきます。第2フェーズ(学校管理職との協働共有)、第3フェーズ(教職員集団チーム、全体職員)において同様ですが、教職員が子供に使うコーチングだけでなく、教職員同志、或は教職員集団チームがつかうべきコーチングコミュニケーション(コーチングマネジメント)が効果的であり、もっと使ってほしいと感じています。

例えば、目の前の問題の明確化や行動だけでなく、「20年後今の子供たちがどんな大人になっていたらいいと思う?」「そのために自分は(教員集団は)何をしたい?」等のビジョンと自分の役割や価値観を繋ぐ2つの質問も時には有効です。

相手や自分が深く考え想像し、言葉で表現し、傾聴し承認し質問しあい、考えや行動を共有すること、その中から、自分の役割や影響力やすばらしさにも気づきあうことは、個人力に加え教職員チームとしての集団としても意義あることだからです。

また、「学校においては、個々の教師が教師集団の共通理解ばかりを優先し、学校という組織の目的や教育目標を軽視する傾向がある」といわれています。しかし実際に個々の教師の教育への想いや共通理解を紐解き語り合うと、そのギャップが問題になるということではなく、互いに子供の将来や教育の未来を考えることによって、学校組織の想いや教育目標と自分の日常活動がいかに繋がっているかが再確認でき一体感が生まれる素晴らしい機会となることばかりでした。つまりかい離しているのではなく、ビジョンを語り考え共有することを意識的にしてこなかっただけなのではないでしょうか。

指導主事においては、自治体ビジョンや教育委員会の方針と、自らの目標を深掘して探究する必要性があり、訪問先学校教育ビジョンとの連動もありますので、上記の事柄は必ず必要なプロセスであると思います。

そして、もう一つ注意すべきことは、指導と支援はどちらか二者択一でなく調和させバ

ランスさせることです。つまりただ引き出すだけではなく、適度な指針を与えたり、アイディアを誘発したり、主体的な判断軸を創るためのアプローチ＝指導も与えること。また相手の状況や習熟度により指導と支援のバランスは異なります。

指導主事は、一方的に自分が教え込むものではありません。学校経営の経験がないからという理由にて学校管理職に何でも意見を合わせたり、引き出すばかりでは不十分です。共に目標達成、問題解決、価値創造してゆくチームですから、信頼関係も協働スタンスをしっかりと持ち、相手に適したときにストレッチも含めた双方向チームコミュニケーションが必要でしょう。

図5 機能するチームの要素

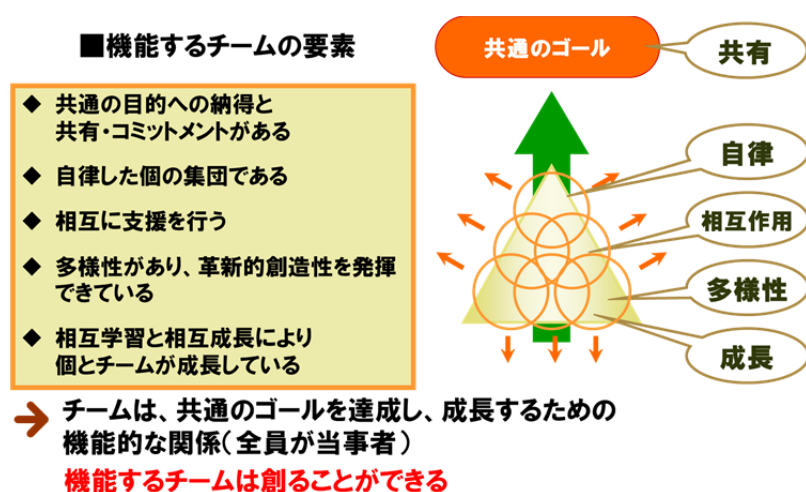
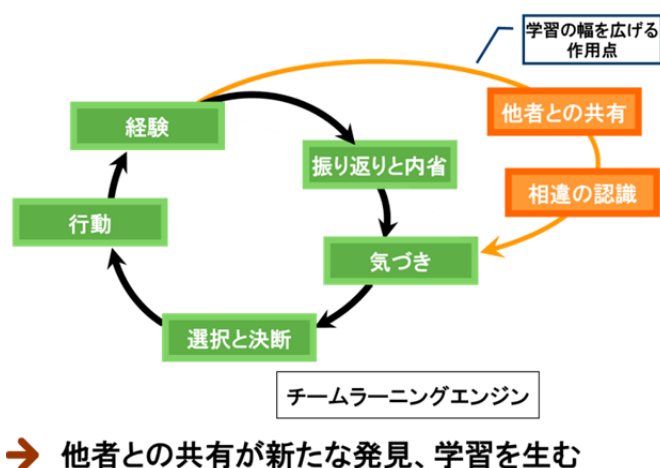


図6 経験学習とチーム学習



学校組織の強みは、教員自身の明確な動機づけと、教職員集団が内省し学習する文化を既に持っていることだと感じています。一般企業と比べるとこの2点はおしなべて優位性が高く、大きな強み、魅力なのではないかと思います。日本人の気質がそこに合わさり、

多くの公教育の学校現場における共通の組織文化は、無意識であろうとも一定の基準を超えたものを持っています。

しかし、日本の国民性も教育現場も、ビジョンや戦略性に乏しく組織力は未だ開発されていません。教職員集団のチーム力においても個人の総和をこえるシナジーや化学反応までは伸びしろがあるように思います。

現在、多くの役割が学校に期待され多忙感を増している現状があります。

この時代の中で、更なる学校力を上げるためには、強みである組織文化を大切に使いつつ教科指導力を上げるだけでなく、同時に学校全体の組織力を上げていくことが求められます。指導主事による効果的な働きかけは、それを可能にする重要な鍵となるでしょう。

第3章 指導主事による学校支援をより効果的に進めるためのコーチング

久米昭洋・常葉大学教職大学院准教授

1. コーアクティブのためのコーチング

指導主事には、支援対象の学校の管理職や教員等と信頼関係を築き、コーアクティブ(「協働的」という意味を持つ造語)な関係のもと学校の教育力を高めるための係わりが求められている。

指導主事は、学校の教育力を高めるために、協働して現実的で具体的な目標を設定し、その達成に向けて解決すべき問題に取り組み、成長のための行動を促進していく支援的リーダーシップを備えなくてはならない。

リーダーシップの古いパラダイムは「率先垂範し引っ張り上げていくこと」であったが、これからは「ビジョンを共有するチームを形成し、共に結果を出していくマネジメント力」をリーダーシップと捉えていきたい。

そもそも指導主事は、学校の構成員ではない。県教育委員会や市町村教育員会に所属している外部者である。指導主事が学校を訪問し、対象校の教育力を高めるための校内研修を協働するには十分なマネジメント力が必要となる。そこで実践的な係わりを可能にするコーチングの導入を提案する。

2. コーチングの成立について

1950年代に入り、マネジメントの世界でコーチという言葉が使われ始めた。ハーバード大学のマイルス・メイス准教授が『The Growth and Development of Executives』(1959年)の中で「マネジメントの中心は人間であり、人間中心のマネジメントの中でコーチングは重要なスキルである」と位置付けている。その後、マネジメントや企業研修に関する文献の中でコーチングという言葉がしばしば登場するようになった。

1980年代に入ると、アメリカのビジネス界にてコーチングが広く普及した。トム・ピータースは『Passion for Excellence』(1985年)の中で、コーチングを「フェイス・トゥ・フェイスで発揮されるリーダーシップであり、多様な経歴・才能・経験・関心を持った人をまとめ上げ、さらに大きな責任を果たし継続的な業績を上げるよう部下を勇気づけ、そして、部下を全面的なパートナーであり職務に欠かすことのできない存在として大切に扱うこと」と定義している。

1990年代にはプロフェッショナル・コーチを養成する団体が組織され、多くのプロコーチが輩出されるようになった。日本においても1997年に養成団体が組織され、これまで多くの公認コーチが誕生している。

コーチは、クライアントの業績を向上させるため、目標を達成させるために積極的に係る。コーチはクライアントの話に耳を傾け、共感し、意図的に質問を投げかけていく。指示やアドバイスを与えることは通常行わない。一方通行ではなく、双方向のコミュニケーションをとることによって、クライアントを勇気づけ、優れたアイデアを引き出し、本人の自発的な行動を促進させていく。コーチはクライアントに継続的に係わり、クライアントの目標達成をサポートすることを使命としている。

プロフェッショナル・コーチは200以上のコミュニケーション・スキルやマネジメント・スキルを駆使し、クライアントを成功に導くといわれているが、指導主事や教職員が200のスキルを身につける必要はない。マネジメントに役立つ基本的なスキルを学び、日々の業務に活用しようと意識することで教育効果をあげられる。

3. 信頼関係を築くために指導主事自身のあり方

コーチングは、捉え方によっては相手の世界（地域や学校に備わった教育観、各教員等）に介入するマネジメント・スキルである。したがって支援対象となる教職員に「自分の世界に介入してもらって構わない」という状態になってもらわないと効果的な運用は望めない。ラポールの形成が大切だ。学校改善、校内研修を協働していくためには先生方と指導主事とが理解し合う必要がある。そのためにはコーチングを単に技術的なものと捉えるのではなく、コーチとしての指導主事自身のあり方を見つめ、職務に対する姿勢を整える必要がある。

その要素として4点以下に挙げる。

- ① 指導主事として、どれほど専門知識を備えているか。
- ② 共に教育力を高めていこうとする先生方に対して先入観は持っていないか。
先生方がどのような感情を持っているのか、惜しまず洞察しようとしているか。
- ③ 先生方に敬意を払うと同時に、自分自身のことも大切にしているか。
指導主事は教職員をエンパワメントしなくてはならない。準備が整っていない状態で教職員の前に立ってはならない。
- ④ 指導主事として言行一致しているか。

県や市町村の教育施策を推進していくためには、施策の十分な理解とブレのない実行手法を備えていなければならない。そして教育施策の内容を十分に伝えていく力が必要である。

さらに、支援する学校のビジョンや教育目標を理解し、県や市町村の教育施策との融合を図る必要がある。学校が願う教育、地域性や特色を生かした融合が求められる。

4. 指導主事に求められるコーチングのコア・スキル

指導主事が学校を訪問し、校長や教職員と協働する場面に有効なコーチングのコア・スキルを取り上げ、その効果について述べていきたい。

(1) 傾聴のスキル：バックトラックで想いを引き出す

「傾聴に始まり傾聴に終わる」という言葉がある。「聴く力は人徳に比例する」といわれるほど、数あるコーチング・スキルの中で重要でかつ奥が深いのが「傾聴のスキル」である。

誰でも、自分の話を誠実に聴いてもらえると、自分は尊重されていると感じ、自分という存在をより強く認識するようになる。そして自分が受け入れられたと感じ、不安から解放され相手を信頼するようになる。コーチング場面だけでなくコミュニケーション全般において重要な要素といえる。

傾聴力を高める具体的なスキルとして、次の3点があげられる「笑顔（温かな視線）」、「うなずき」、「あいづち」である。「うなずき」は、相手の話のペースに合わせて首を上下に振ることである。うなずくことによって「手押しポンプ」が水をくみ上げるように、相手の内側から言葉や気持ちを「引き出す」ことが可能となる。コーチングは「教える」ことではなく「引き出す」ところにウエイトが置かれるので、まさにコーチングの基本スキルといえる。

加えて、「バックトラック」を意識したい。「バックトラック」とは相手の話す内容からキーワードを選びオウム返しすることである。キーワードを繰り返すことによって話の焦点、筋道を確認する効果が発生する。人は、ぼんやり考えていることを他人に話し始めると、自らの「思い」が整理され、確かな「考え」となっていく。誰も、そのような経験を幾度となく味わっていることと思われる。会話（聴いてもらうこと）を通して「気づき」を得る。漠然と捉えていたことや思いを自らの言葉でアウトプットすることにより、論理性が高まり輪郭のある「考え」へと変化する。そして何より他者に「考え」を伝えることが可能となる。よって指導主事は、「傾聴」を最も大切なコア・スキルと捉え、身に付けていかななくてはならない。

(2) 承認のスキル：エンパワメントし教職員をチームにする

人は誰でも認められたいという心理的な欲求を持っている。この承認欲求は、その人の存在を認めることを意味する「ストローク」という行為によって満たされる。

「ストローク」とは、交流分析の祖エリック・バーン（Eric Berne 1910-1970 アメリカの精神科医）が提唱した言葉である。「あなたが、そこにいるのを私は知っている。」という存在認知の刺激の一単位を意味する。指導主事が学校を訪問し、教職員と良好な関係を築いていくための源となるスキルである。

学校において、教職員相互に十分な承認が交わされていることによって教職員が単なる集団から「チーム」へと変貌する。相互に認め合い、意見を自由に交わすことのできる雰囲気があり、目標達成のための強いエネルギーがみなぎっている状態がチームである。教職員、皆が同じ方向を向いた「団結した組織」として機能する。よって「学び合う集団」「高め合う集団」と言い換えることもできる。

「学びあう集団」「高めあう集団」の特徴として各教師の成果や優れたスキルを共有（シェア）していることがあげられる。学校には、優れたスキルを持ち、日々の教育活動に熱心に取り組んでいる教師が数多く存在する。

- ・質の高い授業を通して、児童・生徒に学力を確実に定着させている教師
- ・豊かな経験に裏付けられた生徒指導により児童・生徒たちと信頼関係を築いている教師
- ・魅力的な企画や実践力を特別活動に発揮している教師
- ・専門的な指導力を備え、競技やコンクールにて児童・生徒を輝かせる教師 等々

校内には、質の高い実践やさりげない仕事のコツがあふれている。

しかし、教師は日々の教育活動で発揮している優れた実践を他の教師に伝える合う努力を十分にしているだろうか。実態は驚くほど不十分であり、もったいないことである。

指導主事は訪問時に各教師のプラス面を積極的に見つけ、教職員にフィードバックすることでチームづくりを進めていかななくてはならない。外部者である指導主事だから気づくところ、指導主事だから弊害なくフィードバックできる点を意識したい。

教師をエンパワメントする承認のスキルの中でも「勇気づけのメッセージ」はとてもパワフルなスキルである。メッセージを受け取る側（支援校の教職員）の状況や感情を十分に洞察し、言葉を選ぶことで教師のモチベーションを高めることが可能となる。

次項に「勇気づけるメッセージ」と「勇気をくじくメッセージ」の比較表を提示する。この比較表の表現例は、発言者があくまでも「勇気づけ」を意図したものである。したがって「勇気をくじくメッセージ」の表現例も相手を承認し、勇気づけるつもりで投げかけたが逆効果となってしまう例を挙げたものと捉えてほしい。

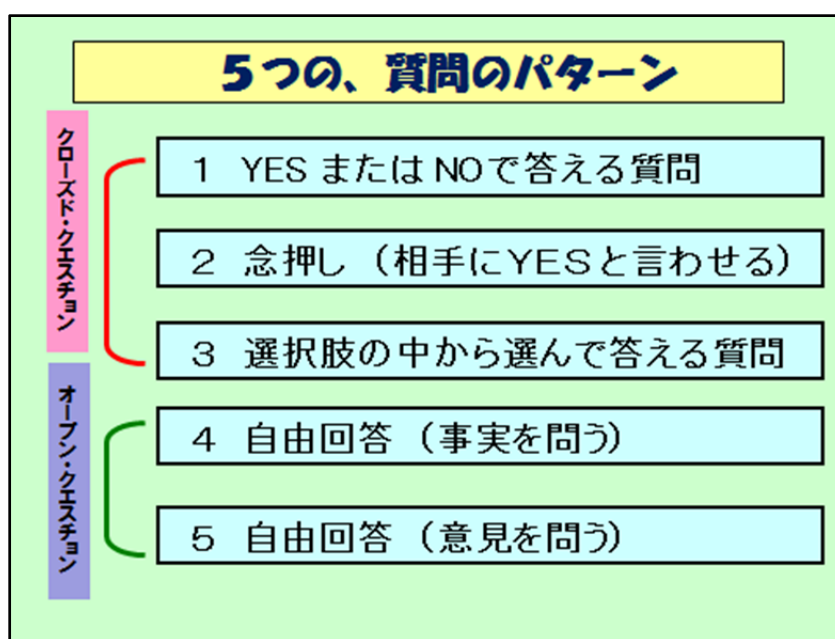
表1 勇気づけのメッセージスキル

勇気づけるメッセージ	勇気をくじくメッセージ
<p>(1) 貢献や協力を注目する 「ありがとう、あなたのおかげで助かりました。」 「君の満足そうな顔を見ていると私まで嬉しくなります。」</p>	<p>(1) 勝ち負けや能力に注目する 「さすが、〇〇大学。優秀だね。」 「偉いぞ！本当によくやった。」</p>
<p>(2) 過程を重視する 「一生懸命やったのに、残念だったね。」 「努力したんだね。頑張ったね。」</p>	<p>(2) 成果を重視する 「優勝おめでとう。先生が本校にいてくれてよかったよ。」 「いくら頑張ったとはいえ、結果がこれではね。」</p>
<p>(3) 成果の部分重視する 「授業目標の設定、良いねらいたったと思いますよ。」 「ずいぶん上達しましたね。」</p>	<p>(3) 足りない部分を指摘する 「良い授業だったけど、板書がひどかったね。」 「プレゼンの資料にはがっかりしたよ。」</p>
<p>(4) 失敗を受け入れる 「残念そうですね。頑張ったのにな。」 「もう一度やるとしたら、どのようにやりますか。」</p>	<p>(4) 成功にのみを評価する 「失敗したら、何もならないよ。」 「なぜ、うまくいかないの。」</p>
<p>(5) 成長を重視する 「この前より、ずいぶん上手になったよね。」 「一度くらい後戻りしても、学びになるさ。」</p>	<p>(5) 他者との比較を重視する 「〇〇先生と比べてあなたの方が数段上だよ。」 「同期採用に負けていてどうするんだ。」</p>
<p>(6) 相手に判断を委ねる 「今日の授業、うまくできたところはどこですか。」 「チャレンジしたいと思えることに取り組みましょう。」</p>	<p>(6) こちらが（善悪良否を）判断する 「授業の時間配分がよくない。60点だな。」 「ここはよくできたが、ここは駄目だな。」</p>
<p>(7) 肯定的な表現を使う 「気が小さいというより、慎重なんだね。」 「謙虚ですね。反省しているのですね。」</p>	<p>(7) 否定的な表現を使って、励ます 「心配性だな。もっと気持ちを大きく持てよ。」 「くよくよするな。もう落ち込んでいるのは止めろよ。」</p>
<p>(8) 『私メッセージ』を使う 「私は、指導案が綿密に考えられていると思いました。」 「私としては、その言い方をやめてほしいと思います。」</p>	<p>(8) 『あなたメッセージ』を使う 「あなたの指導案はよくできている。」 「(あなたの)その言い方は止めてください。」</p>
<p>(9) 『意見言葉』を使う 「私の見方ですが、あなたのおっしゃることは正しいと思います。」 「あなたの意見には賛成しかねるものがあります。」</p>	<p>(9) 『事実（断定）言葉を使う』 「あなたは正しいよ。」 「あなたの意見は間違っている。」</p>
<p>(10) 感謝し、共感する 「協力してくれて、ありがとう。」 「君がやる気いっぱい、僕はワクワクするよ。」</p>	<p>(10) 賞賛し、叱咤激励する 「成長してるね、いい授業だったよ。」 「次はもっと良い授業やれるだろう。」</p>

(3) 質問のスキル：オープン・クエスチョンで省察的思考を促す

コーチは、クライアントに十分に吟味した質問を投げかけている時、コーチングを行っていると感じる。コーチングを習得しようと学びを始めた人が最初に意識するスキルが「質問のスキル」である。クライアントの力になる効果的な質問をしたいと誰もが願い、研鑽を重ねる。指導主事の質問がより効果的を発揮できるよう質問の機能を整理する。質問には、5つの種類があり、大きく2つのタイプに分類することができる。

図1 質問の分類



上記5種類の質問を2つのタイプにまとめると、(1)～(3)をクローズド・クエスチョン、(4)(5)をオープン・クエスチョンに分けられる。クローズド・クエスチョンは答えを絞り込んでいく質問であり、オープン・クエスチョンは答えを広げていく質問である。両者の特徴を以下に挙げる。

【クローズド・クエスチョン】

- ・(答える側にとって) 答え易い
- ・会話の入口で緊張感を解くのに有効、会話がスムーズに滑り出す
- ・相手の答えを早く確認したい時や答えを絞り込みたい時に有効
- ・相手の決断を促す時やコミットメントを高めるときにも有効
- そして「YES」と答えようとした時に決断が促される

【 オープン・クエスチョン 】

- ・自由に思いを回答することができる
- ・人物の背景や心の内をより深く理解する際に有効、相手に考えるきっかけを提供する
- ・思考を、意識の深いところまで向けることができ、その結果、見出された答は本人にとっても納得性の高いものになる
- ・新しいアイデアや発見が得られる

オープン・クエスチョンの効能として「新しいアイデアの発見」が挙げられる。パワフル・クエスチョン、拡大質問とも呼ばれる所以である。

例えば、指導主事に「校内研修を支援する場合、指導主事として心がけることは何ですか。」と問う。指導主事は回答するために瞬時に内省する。指導主事としての「職」や「あるべき姿」を再考し、マネジメント知識や過去の体験等を検索するために自分の内側（意識）にアクセスしているのである。その直後、使命や具体的な提案、心掛け等をイメージし言語化する。この時、自身の内側で「捉え直し」が行われたことになる。

オープン・クエスチョンの代表的な例を以下に挙げる

【核心を突く質問】

- ・最大の障害はなんですか。
- ・もっとも望んでいることはなんですか。

【背景を確認する質問】

- ・この問題をどのように理解していますか。
- ・今までどのようなことを試みましたか。

【リソースを探る質問】

- ・今のところわかっていることは何ですか。
- ・計画推進のためにどんな情報が必要ですか。

【判断に関する質問】

- ・何が最適だと思っていますか。
- ・あなたの心を動かすものはなんですか。
- ・あなたにはどのように見えていますか

【視点を転換する質問】

- ・5年度、どうなっていると思いますか。
- ・俯瞰しよう、これはどれ程、重要ですか。

【要約を促す質問】

- ・あなたなら、この状況をどのように説明しますか。

【計画を立案する質問】

- ・どう対処していきますか。
- ・どうすればこの状況を改善できますか。

【失敗を学びに変える質問】

- ・他にどのようなやり方があったと思いますか。
- ・もう一度やり直すとしたら、今度はどのようにやりますか。

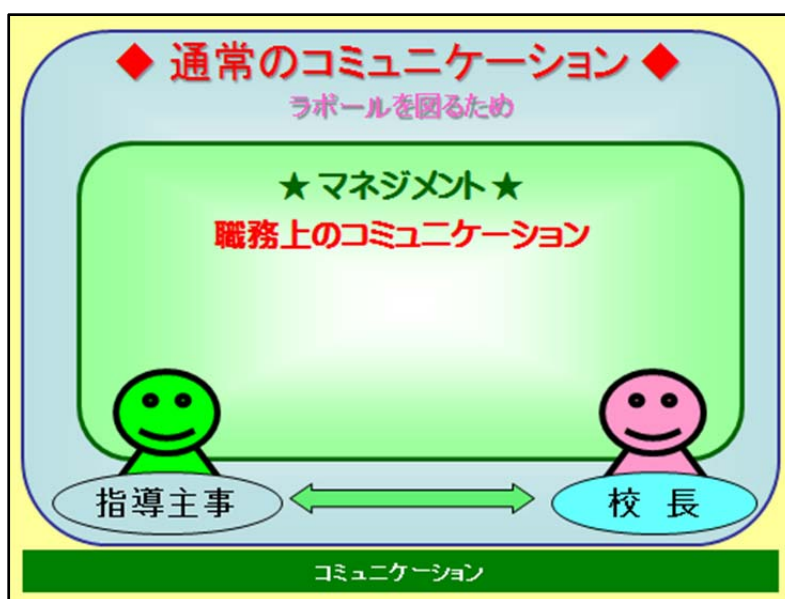
5. コーチング・スキルを用いて校長の経営プランを共有する

指導主事の使命は、学校の教育活動や教育研究が主体的・創造的に推進できるよう支援することである。そのためには、先ず校長と十分に話し合い、校長の思い引き出さなくてはならない。

(1) コミュニケーションの階層

業務上のコミュニケーションは、人と人の中で情報が授受され理解される過程を指し、計画の実行や目標の達成、参加意識などの動機づけを目的として行われるものである。しかし、それ以前に相互の信頼関係が成立していなければ、業務を円滑に進めていくことは望めない。したがって職務上のコミュニケーション以上に通常のコミュニケーションが必要となる。

図2 コミュニケーションの階層 ①



指導主事は校長と十分に会話を交わし、ラポールの形成を図っておかなければ学校の研究推進について協議していくことはできない。日々、学校が取り組んでいる教育活動全般について質問し、最近の様子、教師や児童・生徒の活躍、学校行事、地域との連携等について情報収集を行う。拡大質問を用いることによって校長から様々な話を聴くことができると思われる。また逆に校長から、県や市町村の教育施策に関する動向等を質問されることもあるだろう。指導主事として情報を提供していきながら教育施策と校内研究の接点を確認し合う良い機会ととらえるべきであろう。

その後、職務上のコミュニケーションの一場面としてコーチングとしての面談が構成される。指導主事が校内研究を本格的に支援する場面を迎える。

図3 コミュニケーションの階層 ②



(2) コーチングで形成するコンテキスト：枠組みを明確にし、共通の土俵に上がる

指導主事には、校長との面談にて一歩踏み込み、コーチとして係ることが求められる。指導主事による校長へのコーチングは、校内の研究推進における校長のリーダーシップを強化し、教師たちに具体的な研究の方向性を明確に示すための発信力を高め、実践的な研究成果の獲得につながる。

コンテキストは、通常「状況、前後関係、文脈、脈絡」等を意味する。そしてコーチングで形成するコンテキストとは、研究推進のための面談であることを確認し、共通の土俵で行われているという「文脈」、「枠組み」を意味する。具体的には下記5つの要素をもって形成される。

指導主事が校長と面談を行い、単なる職務上のコミュニケーションに終わることなく、コーチとして効果的な係りが成り立つためのポイントとなる

- ① 目的 何のための面談か
- ② 目標 この面談で何を創り出すのか
- ③ 方法 創り出す結果は具体的なものであり、どのようなやり方を選択し実行するのか

- ④ 役割 研究推進における校長の立場はどのようなものか。
また、指導主事として研究への係り方、そして在り方。
- ⑤ 時間枠 コーチング場面をどのように設定していくのか。

一旦、コーチングの枠組みが形成されると、面談で何を扱い、目標達成への見通しが共有され、継続的なコーチングが機能しやすくなる。

(3) 校長のビジョンを共有するオリエンテーションコーチング

当初、指導主事は、校長から自校（自身）の望む研究の成果を十分に聞き取る。今後、研究を継続的に支援していくに当たり、「行き先」を理解しておく必要がある。

校内体制で推進している研究によって何を創り出すのか、それは自校の教育活動にどのようなメリットをもたらすものなのか質問を用い、引き出していく。本来、校内で十分に検討された研究推進ための計画書等があるだろうが、あえて問いかけることで校長の思いを共有することができる。

① 研究テーマ設定の理由について（過去について質問）

改善したい教育活動について、どのような状況か具体的に問いかける。

きっかけがあれば、それも明らかにする。

(質問例)

- ・どのような状況を改善したくて、〇〇という研究テーマを設定したのですか。
- ・〇〇という研究テーマ決定時に、どのような興味を持ちましたか。

② 研究が進み、創りだしたい成果について（視点の変化、現在から未来へ）

「違い」を問いかけることで、近未来へと視点の移動を促す。

(質問例)

- ・研究をとおして、今後どのような変化を生み出していく可能性がありますか。
- ・研究推進によって、どのような違いを創りだしていきたいと考えていますか。

③ 研究後の、学校の姿について（未来について質問）

改善を望んだ教育活動の理想的な状態、そこから得られる成果のイメージを強化する。

(質問例)

- ・研究の成果を教育活動に反映させた時、教師や生徒たちが獲得する成果はどのようなものですか。

- ④ 成果を獲得した未来からの振り返り（未来から現在を振り返る： as if frame ）
研究の成果を上げるために、どのような行動が必要であったか振り返る。

（質問例）

- ・成果を上げた未来から振り返り、研究のどの部分が効果的であったと思いますか。
- ・大変ではあったが、力を合わせて取り組んできたのは、どんなことだったのでしょうか。

早い段階で校長の思いを引き出し、研究によって実現したいビジョンを明確にすることがオリエンテーションコーチングの狙いである。

（４）校長に問いかけた「質問」の特徴や意図を以下に示す。

- ① 質問にはオープン・クエスチョンを用いる
オープン・クエスチョンは創造的な発想を促し、自由な回答・発言を可能にする
- ② 「答えがある」という前提を埋め込んだ質問を用いる
「研究の成果を教育活動に反映させた時…」は、成果を出した未来が前提となっている。したがって「わかる」「わからない」等の回答が妥当でない状況を生み出す。
- ③ プロセス・ワードの具体的な意味を問う
プロセス・ワードが示す内容を問うことによって、具体的な行動が喚起される。質問に答える際、自動的に動詞を含む回答を用意し、行動レベルのコミットメントが可能となる。以下に「改善」というプロセス・ワードを用い事例を示す。

「改善」とは、物事をよい方に改めることを意味する抽象的な語である。学校教育において、例えば、より効果的な指導法を開発して導入することと置き換えることができる。研究推進における改善のための行為は、時間の経過とともに検討が進み、実践を通して修正され続ける。したがって改善という言葉は、文脈によって指し示す具体的な内容や捉えが変化しプロセス・ワードと考えることができる。

例えば、指導主事が「改善について説明してください。」と質問した場合、回答者である校長は、「○○については、□□□していくことを意味しています。」と動詞を用いた応答がなされる。行動レベルで説明したことになる。「具体的にどのような行動をするべきか」との思考を瞬時に呼び起こし、内省を促し、今後の行動を再認識する効果を持った問いかけといえる。

(5) ビジョンを共有することの効果と意義

研究の成果によってもたらされ、より理想に近づいた教育活動の状態や成果を表現したものをビジョンと呼ぶ。近年、産業界のみならず教育界においてもビジョンを定め、目標を設定していくというマネジメント手法がなされている。自校の教育活動等を研究によって変革し、教職員及び児童・生徒がより良い状態へと進歩した状況を肯定的に表現したものである。獲得したい未来を十分にイメージできれば、誰しも高揚感を得ることが可能となる。ビジョンは教職員をエンパワメントする力を持つ。学校にとって現実的で信頼性のある魅力的な未来像を表現したものであるから当然ともいえる。

「ビジョン」と「ビジュアル」は派生関係にある語である。獲得したい未来像を映像として明確に捉えることができればできるほどパワフルなエンパワメントが可能になると考えられている。

しかしながら、学校組織においては、一個人がどれほどビジョンを豊かにイメージしたところで役に立つことはない。たとえ校長であっても同様である。

研究は、描いたビジョンを教職員で共有することで初めて何かを生み出す源と成り得る。そこで共有を図るためには、ビジョンを適切な言葉に置きかえる必要がある。そして全体を俯瞰できるよう視覚的なポンチ絵等を準備することも求められる。伝えようとする意欲、より正確に伝えるための技能、共有するためのコミュニケーション等が必要だ。

指導主事は、校長の描くビジョンの明確にするために、教職員への伝達の手順や表現を具体化するために、質問を上記のように投げかける。指導主事による校長へのコーチングは学校全体の研究推進のスタート時に大きな効果を発揮する。

校長の描くビジョンが学校の未来、児童・生徒の成長を肯定的に描くものであり、それが効果的に説明され共有できれば、教師たちはエンパワメントされることになるだろう。

エンパワメントにつながるビジョンの特徴を以下に整理する。

- ・質の高いビジョンは、組織内外の人々の注目を集め、それ自体に納得感があるものである。
- ・質の高いビジョンは目先の利害を超越することで、メンバーに力を与える。
- ・ビジョン実現のために、各教師が自己の役割を意識し強化しなければならない現在の活動に光を当てることができる。

校内研究のスタート時こそ、指導主事は校長と十分なコミュニケーションを図り、支援を行う場面ととらえる必要がある。

(6) 校長による人材育成を支援するコーチング

～メタポジション・プロセス・モデルの活用～

校長とコミュニケーションを重ね、学校について大いに語る。するとラポールが深まり、日頃校長から聞くことができない話題までも聞き取ることができる。その中には、研究を進めていく上で障害と認識している事柄が含まれている場合がある。具体的には、研究を推進するための体制、教師の研究に取り組む意欲や能力の格差、予算や時間確保等、様々な方面について言及されることだろう。

中でも校長として最も悩ましいのは研究を推進するコアとなる人物の力量不足である。
(説明を進めていくに当たり、研究主任に力量不足が感じられる状況を設定する。)

校長の思いを継続的に聴いていくと、研究主任の日々の取り組みについて労をねぎらう言葉が数多く登場するものの、不満が内在していると感じることがある。

そこで指導主事は、研究主任に関する校長の想いを引き出すために適切な質問を用い、研究主任の力量不足について説明を求める。指導主事は校長と共に研究推進を図っていくために、校長の認識を受容的に受けとめ、かつ客観的に状況を理解していかななくてはならない。避けてとおれないコミュニケーションと考える。

その際、「メタポジション・プロセス・モデル」の活用が有効と思われる。

「メタポジション・プロセス・モデル」(Co-CREATE Japan Inc. 田近秀敏氏考案によるコーチングモデルを参考)とはコーチングの面談モデルの一手法である。通常、コーチングで用いる基本的な面談モデルは、コーチが対面しているクライアントのパフォーマンス向上を図ることを狙いとし、クライアントの行動を直接取扱い、目標達成に導くものである。

一方、メタポジション・プロセス・モデルでは、コーチがクライアントのパフォーマンス向上を図ることに変わりはないが、クライアントが業務上係る同僚や部下への係り方、育成に焦点をあてた手法である。

指導主事はコーチとして校長に問いかける。クライアントである校長の願いは、研究主任の力量アップである。そこで指導主事は、校長に対し研究主任の力量を向上させるためにどのように働きかけるべきか質問する。校長の行動がより効果あるものへと導けるように「気づき」を促す。指導主事はコーチとして、研究主任の在り方や振る舞いに直接言及することはない。校長の行動に焦点をあてて、校長の人材育成力の強化を図る。

仮に、指導主事と校長が、その場にはいない研究主任の力量について話し合い、成長した姿をイメージし、全般的な改善策を話し合うとしたら、それはコーチングではなく、単なる作戦会議でしかない。指導主事が、校長のマネジメント力を強化したことにはならない。

(7) メタポジション・プロセス・モデルについて

メタポジション・プロセス・モデルを参考とし、筆者作成の指導主事が行う校長へのコーチング手順を以下に示す。


- ① **研究主任の現状**（自身の視点から考察）
指導主事は何ら先入観を持つことなく、校長に対して研究主任の状況を質問する。
- ② **研究主任に求める力量や振る舞いについて**（自身の視点から考察）
研究を推進するために研究主任に期待することを問う。抽象的なイメージであっても、具体的な行動であっても構わない。複数挙げてもらう。
- ③ **校長としてのこれまでの係り**（客観的な視点から自身を考察）
校長としての、研究主任への係りを具体的に述べてもらう。評価や感情、期待感を含んだ思いも同時に引き出していく。
- ④ **これまでの係りを数値にて自己評価**（客観的な視点から自身を考察）
校長自身に葛藤が発生するが「0」を中心に数値での回答を求める。
「〇〇については8点、□□については4点」多面的な回答も許容する。
- ⑤ **数値で表した自己評価を説明**（客観的な視点から自身を考察）
③、④との流れによって、研修主任に対する評価を超え、校長としての振る舞いを再点検する機会となる。
- ⑥ **研究主任が望んでいることを推し量る**（客観的な視点から相手を推測）
研究主任の立場になり、研修主任の思いを推し量る。校長として自己評価したばかりであるので、いっそうメタポジションからの考察が可能になる。
視点を自身から話すことによって、自身の感情を切り離すことができる。
- ⑦ **研修主任と共に実現したいビジョンや目標**（私たちの視点で未来を描く）
現在推進している校内研究のビジョンや目標を再確認
- ⑧ **今後、校長としての係り**（自身の視点から自分の振る舞いを表明）
行動レベルで回答、必要な振る舞い行動は複数登場する。可能であれば、実行期日、達成期日を求める。
- ⑨ **実現のための資源**（私たちの視点で未来を描く）
内外の協力者、身近に専門知識を持った教師がいることが多い。過去の経験や実績、新たな情報等、様々なものが資源となることを探る。
- ⑩ **校長として、自身の成長を図る**（自身の視点で学びを決意）
校長の使命、研究の目的、獲得した未来（ビジョン）を再確認する。改めて必要なものが浮かびあがる。

上記のコーチングの流れをまとめたコーチングシートを以下に示す。

コーチング・シート

(メタポジション・プロセス・モデル : 指導主事 → 校長)

成長した研究主任

② 


■ どのような成長を望みますか。

★ 校長として、研究主任と共有しておきたい「価値(ビジョン、目標等)」は何ですか。

⑦

■ 研究主任は、校長であるあなたに、どのようなことを望んでいると思われませんか。

⑥

① 

現在の研究主任

■ 現在、研究主任のことをどのように捉えていますか

◆ 今後、あなたは校長として、研究主任にどのように係っていきますか。

⑧

◆ その際、あなたと共に働きかけてくれる協力者は誰ですか。

⑨

◆ 研究主任を成長させるために、あなた自身が身に着けたいと考えるスキルにはどのようなものがありますか。

⑩

◆ あなたは校長として、これまで 研究主任にどのように係ってきましたか。

③

◆ これまでの「係り」を自己採点すると、何点ですか。

-5

0

5

④

◆ あなたの「係り」が効果的であった点、不十分であった点についての要因や背景を挙げてみましょう。

⑤

Co-CREATE JAPAN Inc. 田近秀敏 氏 考案『メタポジション・プロセス・モデル』参考

Copyright (C) Akihiro KUME All Rights Reserved

6. 研究主任の研修推進を支援するプレゼンテーション・コーチング

校内研修は、学校の教育課題の解決を図るための共同研究の場であり、教師一人ひとりの専門性や指導力を高め、そして組織としての協働体制を整えるための機能を備えている。校内研修の役割や意義はこれからもますます高まっていくことと思われる。

校内研修を充実させるためのリーダーは管理職や教務主任に違いないが、研修計画の立案や実施、成果の検証を先頭に立ち推進していくのは研究主任である。したがって指導主事はコーチングを行う対象として研究主任を認識し、支援する必要がある。

年度当初、研究主任には教職員を前にして研修全般について説明する機会が与えられる。

その機会は通常放課後に設定され、会議室等で資料をもとに研修のテーマや年間計画、研修・研究組織に原案、役割分担等々、概要を説明する。この場面の重要性は言うまでもなく、1年間の過ごし方に大きな影響を与える。

そこで指導主事は、研究主任が説明する年間の研修推進について効果的なプレゼンテーションとなるようコーチングを行う。

プレゼンテーション場面を意識したコーチングであるが、単に話し方、資料の提示法について支援するのではない。本年度の研修テーマ、テーマ設定の背景や意義、そして協働体制で臨む進め方、得られる効果やその検証方法等をコーチングすることによって改めて整理していく。十分理解していると思っていた研究主任自身の捉えを、再度メタ認知させることが重要な点である。

コーチングの基本プロセスをそのまま会話モデルとした“GROWモデル”の活用が効果的であると思われる。

【GROWモデルについて】

GROWモデルとは、1980年代イギリス人、グラハム・アレクサンダーによって考え出され、その後改良が加えられた会話モデルである。日常的に使える効果的な問題解決の思考プログラムであり、コーチング場面における会話の質問項目を表す5つのキーワードの頭文字を並べたものである。

Goal	目標の明確化
Reality	現状把握
Resource	資源の発見
Options	選択肢の創造
Will (What will you do)	意志の確認

実現したい目標や解決したい問題を取扱うための問答による支援方法を会話の順に表したものである。

会議に臨む研究主任に対して、指導主事がコーチングを進める。ここでは、GROW モデルを活用したコーチングの手順を示す。具体的な質問を挙げ、解説を進める。

【コーチ（指導主事）からの問いかけ】

- ① Goal （望ましい成果）
 - ・期日、場所、聴き手である教職員の構成を確認させてください。
 - ・年度における会議位置付け、説明する目的は何ですか
 - ・会議終了時、聴き手である先生方がどのような状態であれば満足できますか

- ② Reality （現状の把握）
 - ・本年度の研修を提案・説明するにあたり、現在の教職員の雰囲気はいかがですか
 - ・自校の抱える教育課題についてどう捉えていますか
 - ・これまで取り組みについて教えてください
 - ・研修テーマの設定が本年度扱う必然性、妥当性についてどのように説明していきましようか
 - ・校長の意向に沿ったテーマ、手法であると考えてよろしいでしょうか

- ③ Resource （研究を進めるに当たり活用できる実績や人材の発見）
 - ・聴き手である教職員の課題に対する認識はどのようなものですか
 - ・本年度取り組む課題について、教職員の知識や経験はどれほどですか
 - ・これまでこの課題に取り組んできた教員について把握していますか

- ④ Options （計画を可視化していくために「行動」として確認）
 - ・（研究主任として）取り組む研究の核となるアイデアはどのようなものか
そして、それはあなた（研修主任）のアイデアか
 - ・教職員に理解してもらうため、あなたの説明に「何本かの柱」を立てましょう。
項目を挙げていきましょう。
 - ・どのような順で伝えていくことによって論理性かつ合理性を獲得しますか
 - ・資料の作成、図やスライドの準備について具体的に教えてください。
 - ・準備物は誰がいつまでに準備するのでしょうか。どのように依頼しますか

- ⑤ Will （実際の会議を想定した準備、机上にてリハーサルを行う）

コーチとしての指導主事は、研究主任に対して Goal、Reality、Resource、Options、を問いかけてきた。ここでさらに踏み込み、研究主任の振る舞いを強化する。

具体的には、会議の場において教職員に対して校内研修の推進を覚悟をもって進めていくという思いを伝えられるようコーチングする。4段階の構成を意識し、プレ

ゼンテーションを構築していく。

- | | |
|---|---|
| 起 | 我々、教師の存在理由と果たすべき使命について訴える |
| 承 | 現状の捉え、本年度、取り組むべき機会であるとの認識を伝える |
| 転 | 研究主任としての在り方、意気込みを伝え、そして研究推進のためのオリジナルなアイデアを提案する（研究主任としての「私」を強調する） |
| 結 | 教師が一丸となって目指す姿と具体的な目標、そして達成の過程で背負うリスクについて伝え、共に乗り越えようと訴える
(改革には必ずリスクが伴う。これまでのやり方を捨てる覚悟、全く新しいことを身に付ける覚悟が必要となる。全員で乗り越えていく価値があることを訴える。) |

研究主任の活躍が実りある校内研修を成立させる。研究主任こそキーマンである。よって指導主事は研究主任をコーチング対象と捉えるべきである。研究主任及び教職員の主体性を尊重し、さまざまな資源を引き出すためにもコーチングによる支援が効果的であると考える。

7. 指導主事によるファシリテーション

～黒子から仕手へ、指導主事が客観的な視点を与える～

指導主事は、校内研修をより良いものとするため、国や自治体から発信される改革の指針や提言、全国各地の学校で進められている研究の情報、また大学や研究機関から報告される研究結果や調査データの提供等が求められる。一旦、教育現場から離れ、教育行政に籍をおく指導主事ならではの仕事である。

指導主事は、外部者であるが故に支援校の校内研修を俯瞰的に捉えることができる。多くの情報を備えているからこそ研修に対して客観的かつ新たな視点を提供することができる。校内の教職員だけでは気づくことができなかった視点を提供し、研修の質を高めることが可能となる。

学校に複数回赴き、管理職、研究主任だけでなく多くの教員と接してみると、研修テーマに沿った研究の取組に温度差を感じることもある。それは取組に対する熱意や経験年数の問題だけではなく、研究テーマに対する理解の深浅であったり、ビジョンや目標に対するイメージに差が生じていたりすることに起因しているのではないと思われる。

教職員が協働して研究に取り組み、そして検証可能な成果、再現可能な手法を獲得するためには、それらのギャップを埋めていく必要がある。

指導主事の問いかけ（コーチング）によって協働していく質を高めていきたい。

(1) 教職員によって異なる「研究テーマ」や「目標」の受けとめについて問題提起する

これまで、校長の描くビジョン、学校経営としての教育活動の成果を表した目標設定の大切さについて述べてきた。指導主事として校長に係わり、より鮮明なビジョン、より現実的な目標を創造するためのコーチングについて提案した。次に求められる場面は、教職員への浸透、そして共有である。

そもそも学校が掲げる「教育目標」や「児童生徒の理想の姿」は、どうしても抽象的な言葉で表現される。一般的に、人が望む「幸せ」は抽象的な言葉（「健康」、「愛情」等）で語られること変わらない。民間企業においても企業の存在価値や事業の目的、ビジョンについても抽象的な言葉で表現されている。したがって学校の「研究テーマ」や「成果を上げて得られる効果」「変容した子どもたちの姿」等が抽象的な表現をもって掲げられているのは当然のことと思われる。

そこでマネジメントとして、研究を推進するに当たり取り組まなければならないことは、目標を行動レベルの表現に置き換えることである。

スローガンのような表現であっても目標を達成していかななくてはならない。具体的な指導場面を想定し、対応としての行動を個別に示しておく必要がある。教職員が同一の方向を向き共有していくためには、場面ごとに書き分け、可視化することが求められる。そうする

ことによって目標の共通理解が可能となる。この手法や効果は、すでに前述した校長の描くビジョンや目標についての発言に含まれるプロセス・ワードの意味を指導主事が問う手法、意図と同様である。教職員が日頃懐疑的に捉えることのない自校の目標について外部者である指導主事が問いかけることによって、ビジョンや目標をより具体的に実行可能な行動として捉え直しする効果が得られる。ビジョンや教育目標を打ち出した側の校長や主任たちにも同様の効果がある。

今回は指導主事がファシリテーターとして校内研修をリードし、教職員とともに考える場を共有する。集団をコーチングする手法を提案する。

(2) カフェ形式のファシリテーション手法を用い全員で協議

ファシリテーションの手法の一つとしてワールド・カフェと呼ばれる運営手法がある。

1995年に実業家の Juanita Brown (アニータ・ブラウン) 氏と David Isaacs (デイビッド・アイザックス) 氏によって開発・提唱された。当時、自宅で経営に関する会議を予定していたが、大雨により複数のリーダーたちの到着が遅れた。そこで既に集まったリーダーたちとリラックスした雰囲気の中で会話を交わしたところ、創造性の高いアイデアや新たな知恵が生み出された。この経験から「知識や知恵は、機能的な会議室の中で生まれるのではなく、人々がオープンに会話をを行い、自由にネットワークを築くことのできる『カフェ』のような空間でこそ創発される」という考えにたどり着いた。その後、様々な工夫が施され汎用性のあるファシリテーション・モデルへと発展がなされた。

今日、行政による住民説明の場、企業や団体におけるミーティング、そして教育現場でも用いられているファシリテーションのための手法である。

筆者は、カフェ形式のファシリテーションにコーチングの要素を加えた「コーチング・プロセス・カフェ」を校内研究の全体会の場で用いている。研究を支援した小学校の校内研修を実例として運営上のポイントを以下に示す。

1. 対象校 S市立A小学校
学級 18学級、児童数 500人弱、教員数 約26人
2. 支援回数 平成26年度 校内研修(全体) 3回実施
3. 支援経過 平成26年7月 児童理解に生かすコーチング
★平成26年9月 研究授業後、カフェ形式を用いた授業検討
平成27年1月 知識構成型ジグソー法による授業手法の開発
4. 重点目標 「めあてに向かって 挑戦する子」
5. 研究テーマ 「ことばつなげて考える授業」の具現化

(3) コーチング・プロセス・カフェの実施

平成 26 年 9 月に、授業研究を目的とした支援を実施。若手教師による算数の授業を参観し、教職員による授業検討会を放課後に実施した。

事前に、校長と十分に話し合い、放課後の授業検討会において、どのような成果があがることを期待しているのか聴き取りを行った。

- ・本日の提案授業が、本年度の研究テーマを具現化した授業であったか検証したい。
- ・若手授業者の授業力向上を教職員全体で支えていく機会としたい。
- ・研究推進のスピードを上げたい。テーマに沿った実践提案を教職員で共有したい。

上記 3 点が校長の願いであった。そこで校長の意向を受け、ワールド・カフェ形式による授業検討会を提案した。さらに各テーブルにおける検討テーマの設定、参加者のローテーションについて工夫を加え、コーチング・プロセスを盛り込んだ。

通常、ワールド・カフェを用いたファシリテーションにおいては、用意された各テーブルで同様のテーマが話し合われ、テーブルをローテーションすることによって参加者の意見を広く聴取し、シンクロさせていくことを目的としている。

今回は、4 つのテーブルごとにテーマを変え、自校の重点目標、研究テーマと提案授業との融合が図られるよう運営した。

【 提案授業 】

1. 期 日 平成 26 年 9 月 24 日 第 5 時
2. 担当教師 20 代女性（経験年数 2 年）
3. 教科単元 小学 4 年 算数「複合図形の面積の求め方」

【 授業検討会 】

1. 期 日 平成 26 年 9 月 24 日 放課後
2. 参加者 校長及び教員 24 人
3. 運営方法
 - ・テーブル数 4
 - ・検討時間 各ラウンド 12 分× 4 回 移動時間 1 分
 - ・テーブル・ホスト 4 人（各テーブル 1 名× 4）
(事前に、校長等と打ち合わせを行い、テーブル運営に適切な人物を決定しておく。テーブル・ホストは移動することなく、巡回者を迎え、議論を高めていく。)
 - ・カフェ参加者 17 人（授業者はラウンド 4、D テーブルに配置）

(4) 研究テーマに迫る4つの検討テーマ

A 「ことばをつなげて考える」ことができている時の子どもたちの様子や行動はどのようなものですか。

(設定のポイント)

研究テーマである「ことばをつなげて考える」について、共通認識を図るための設定である。ことばをつなげている状態を教師たちが言語化することによって具体的な指導の工夫や評価のポイントを引き出していく。

B 「挑戦する子ども」を育てるために……。

教師は、日頃よりどのような「働きかけ」を行う必要があると考えますか。

(設定のポイント)

日々、意識している重点目標の再認識の場とする。子どもたちが挑戦している場面を数多く挙げていくことは容易であろう。しかし、挑戦する場面を効果的に設定していくこと、子どもたち各々の成長を促す適切な指導であることには工夫を要する。そして挑戦を勇気づける教師の働きかけについても、具体的な実践を提案し合い共有する場としたい。

C 「共に考える楽しさのある授業」は、子どもたちにどのような成長をもたらしますか。そのために、どのような授業準備をするべきと考えますか。

(設定のポイント)

「ことばをつなげた」場面が成立している状況を前提としたテーマである。既に獲得している状況に立ち、その効果を再認識し、さらに効果を高めるための授業準備を具体的に話し合うためのテーマである。教師によっては子どもたちが共に考え、楽しく学ぶ授業の実践に苦慮していることも考えられる。その場合具体的な指導方法を習得する機会となる。

D ○○先生の「挑戦」を具体的に評価しよう。

子どもたちの「挑戦」はどのようなものであったか。

○○先生に、これからも「挑戦」してもらいたいことを提案しよう。

(設定のポイント)

提案授業を実施した若手教師に対する指導、勇気づけを目的としている。「ことばをつなげて考える授業」の実践にむけてどのような準備がなされていたか、授業展開において有効に機能していたか、を問いかけるテーマである。若手教師の授業の取組を重点目標に含まれる「挑戦」という言葉に置き換え、ポジティブな表現とした。さらに未来志向をいっそう強調し、これま

でも取り組んできた前提を含む表現を用いた。

(5) テーブルローテーション

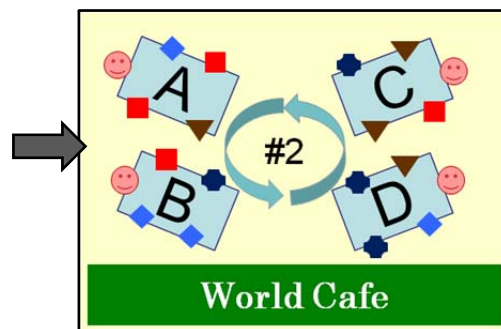
参加者が、4つのテーマについて考え、自身の意見を積極的に表明していく。

4つの視点から、上位テーマである研究テーマに迫っていく手段としてテーブルのローテーションを行う。

(Round #1)



(Round #2)

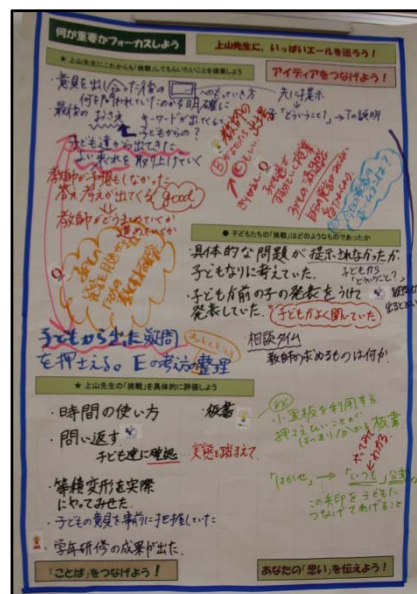
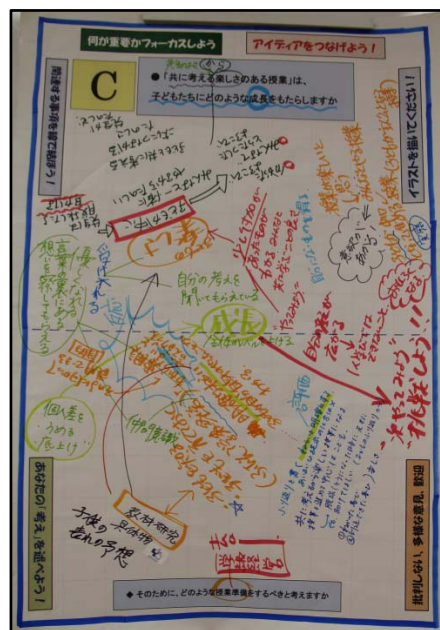
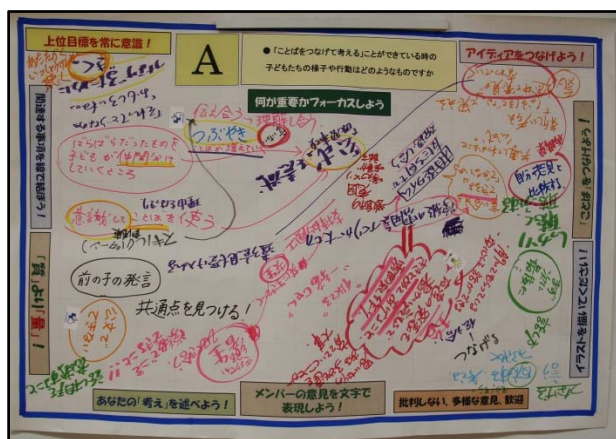


テーブルローテーション表

(■ A～Dはテーブル・ホスト役教師、1～17までの数字は各教師)

タイムテーブル	【各ラウンド 12分間】				■ テーブルホスト			
Tables	Round #1	Round #2	Round #3	Round #4	Round #1	Round #2	Round #3	Round #4
● 「ことばをつなげて考える」ことができる時の子どもたちの様子や行動はどのようなものですか	■ A				1	4	3	2
	■ A				5	7	6	8
	■ A				9	10	11 授業者	12
	■ A				13	16	14	15
	■ A				17			
「挑戦する子ども」を育てるために…… ◆ 教師は、日頃よりどのような「働きかけ」を行う必要があると考えますか	■ B				2	1	4	3
	■ B				6	8	7	5
	■ B				10	11 授業者	12	9
	■ B				14	13	15	16
	■ B						17	
● 「共に考える楽しさのある授業」は、子どもたちにどのような成長をもたらしますか ◆ そのために、どのような授業準備をするべきと考えますか	■ C				3	2	1	4
	■ C				7	5	8	6
	■ C				11 授業者	12	9	10
	■ C				15	14	16	13
	■ C					17		
○○先生に、いっぱいエールを送ろう！ ★ ○○先生の「挑戦」を具体的に評価しよう ● 子どもたちの「挑戦」はどのようなものであったか ★ ○○先生にこれからも「挑戦」してもらいたいことを提案しよう	■ D				4	3	2	1
	■ D				8	6	5	7
	■ D				12	9	10	11 授業者
	■ D				16	15	13	14
	■ D							17

(6) 意見を可視化することによってアイディアを共有、カフェ・シートの効果



カフェ・シートは、取り扱うテーマによってレイアウトに工夫を施してある。

「C」については、「そのために、すべきこと」を問うテーマになっているためセンターに波線を入れ、上下二段の構造とした。また「D」については近未来に関する質問を上段に設け、本時の授業とのつながりを表すため3段構造とした。

(7) 4つのテーブルを指揮する指導主事によるファシリテーション

支援校の研究推進に黒子として係ってきた指導主事であるが、外部者としての立場を生かし仕手として係る指導主事への転換場面である。自校の教育活動の質を高めるため、地域の期待に応えるために掲げられた重点目標や研究テーマを教職員は素直に受け入れている。素直に受け入れることに何ら問題はないが、そこに思い込みがあってはならない。各自の思い込みが同一であることは稀である。教職員の抱くビリーフを解くために、指導主事が質問（テーブル毎の検討テーマ）を投げかける効果は大きい。

コーチング・プロセス・カフェを実施するためには、十分な準備が必要であることは言うまでもない。校長との意見交換、研修当日の流れ、数多くの準備物の作成等々、スムーズな研修運営、研修効果に直結するものばかりである。

研修で用いるファシリテーション手法に関して、教職員が過去に経験している場合、簡単なインストラクションで研修はスムーズに流れる。しかしながら経験のない教職員を対象とした場合には、指導主事によるインストラクションが進行に影響を及ぼし、研修効果を大きく左右する。したがって、指導主事は「研修の目的」、「選んだファシリテーション手法の効果」、「時間管理」、「進行の概要」、「成果のイメージ」等々、説明しながら進めていかなければならない。

(進行概要)

展 開	場面推進者	内 容
導 入	校長、研究主任等	全体研修の主旨、望む成果
概要説明	指導主事 (一斉)	★ <u>協議の進め方についてインストラクション</u>
テーブルごと 協 議 全体協議	指導主事の ファシリテート により進行	Round #1
		Round #2
全体協議		Round #3
		Round #4 (各自 Round #1 のテーブルに戻る)
		<ul style="list-style-type: none"> 優れた表現、実行可能なアイディアの抽出 報告準備
		<ul style="list-style-type: none"> 各テーブルの意見をテーブル・ホストより報告 教育目標、研究テーマ等の捉えを確認 具体的な取組の共有及び決意と検証方法
まとめ	校長、研修主任等	今後の日程、取組について

中でも、指導主事によるインストラクションにおいて、十分な説明を要するのが「テーブル・ホスト」の役割についてである。

【テーブル・ホストの役割】

- ・自身のテーブルに参加してくれたゲストにウェルカムの気持ちを伝える
- ・担当するテーブルを離れず、テーマに対する協議を深めていく
- ・開始時、テーマの確認を行う
- ・新たなラウンドを開始する際、これまでの意見を簡潔にまとめ、疑問やアイデアを整理して伝える
- ・各参加者の意見がどれも尊重され、適切に記載されているが管理する
- ・参加者相互のコミュニケーションについて指導・支援する
- ・テーブルの意見を取りまとめ、ラウンド終了後、全体の場で報告する

(テーブル・ホスト用 記録シート(A3)の活用を説明)

(時間)	(発言者)	●「ことばをつなげて考える」ことができる時の 子どもたちの様子や行動はどのようなものですか	【 Point 】 (キーワード等 記入)

上記の内容を参加者全員に伝える。テーブル・ホストの役割や責任を参加者全員が知ることによって、協議のための環境の形成が充実する。建設的な話し合いが可能となる。

次に、以下に示すとおり、話し合いのポイントを参加者全員に伝える。

【効果的なコミュニケーション】

ワールド・カフェに代表されるカフェ形式の話し合いには、単なるグループワークでは得られない様々な効果を得ることができる。「話し易さを生み出す」、「発言の機会が増える」、「参加者全員の意見が集まる」、「参加意識が高まり満足感が得られる」、「人がつながる」

等である。教師力の高い一部の人物の意見を一方的に聴く場となることはない。これらの効果を保証するために、前述のコーチングスキルが役に立つ。

(傾聴のスキル)

各ラウンドともテーブルをホストと共に少人数で囲み、自由に話すことのできる場が提供されている。しかし思いついたことを気ままに発言しては建設的に意見を繋げていくことはできない。そこには傾聴のスキルが求められる。筆者は実施時に小さ目の「ぬいぐるみ」を用意する。テニスボール等でも問題はないが、テーブルの上を転がることがあるため、「ぬいぐるみ」としている。「ぬいぐるみ」を手にしている者が話し、他のものは傾聴するというルールを奨励している。「ぬいぐるみ」を掌中に収めていることによって、話しては話しているという行為を強く意識し、一人が長い時間話すことの防止にもつながる。その後、表情や手をあげることによって「ぬいぐるみ」は手渡され、話し手も移る。

話し手以外の者が、話されている内容をカフェ・シートに記述する。または、他者の意見を聞きながら自身の意見を記述し、順番を待つ等を奨励するとカフェ・シートをみんなの手で効率的に作成することになる。

(承認のスキル)

他者の意見を否定しないで取り上げていくこともポイントだ。一見、関連が感じられない意見であると感じても、意見を重ねることによって新たな認識が見いだされ、意見と意見が繋がっていくことがしばしばみられる。ラウンドを重ね、他のメンバーに移ったのち意見が繋がることもある。また、授業力の高いベテランの意見に、若手教師の意見が加わることによって新しい視点が発生することも起こる。他者の意見を承認するところから有機的な繋がりが醸成される。

(質問のスキル)

出された意見について積極的に問いかけるべきである。どのような場面を経てその意見に至ったのか。具体的なやり方を詳しく知りたい、どのように学べば力をつけることができるのか等々、協議において問いが次々に発生してくることがあるはずだ。オープンクエスションを用い遠慮せず質問するべきである。

指導主事はファシリテーターとして、基本的なコーチングスキルの効能、どのような場面でコーチングスキルを用いるべきか、事前に説明しておく必要がある。さらにラウンドを重ねていく過程においても、各テーブルに声を掛けていくことが大切である。

指導主事の質の高いインストラクションが研修効果を高めていく。

コーチングは、マンツーマンで行われる面談時に意図及びスキルをもって臨み、対象者のパフォーマンスを高めるために開発されたコミュニケーションスキルである。しかし、ファシリテーションにコーチングのエッセンスを注入し、コーチングスキルの導入を図ることによって教員集団のチーム力アップにも有効に機能する。指導主事自身の働きかけによって支援校の研究推進が加速する場面を目の当たりにするはずである。

コーチングの学びは、職務上上位者である校長への具体的な係わり方、教員集団への具体的な働きかけを成立させるためのコンピテンシーとなり得る。

第4章 教師たちに指導主事の考え方を受け止めてもらうためのコーチングスキル

(財) 生涯学習開発財団認定コーチ

(社) 日本産業カウンセラー協会キャリアコンサルタント

別府大学 佐藤 敬子

はじめに

私は、かつて公立中学校の教員として学校現場で教育活動にあたり、教科の研究授業では多くの指導主事による指導助言を受ける機会があった。

また、教育行政に異動してからは指導主事として教科指導や生徒指導などの指導助言をする立場として学校や教員と関わる機会も得た。

そして今、「県立高等学校第三者評価委員」^{④※}として外部評価をする立場で学校現場の指導助言にあたっている。

④※大分県教育委員会が設置する第三者評価委員会。有識者等による公正中立な第三者の立場での専門的かつ客観的な評価と指導助言により、学校の透明性を高めるとともに、学校改革を推進し、教育水準の向上を図ること。評価結果を公表することにより、中学生及び保護者等の適切な学校選択に資するための情報提供を行う。また、学校の教育活動等の状況を県民に明らかにすることにより、広く県民の理解と信頼を得て、魅力ある学校づくりを推進する。等の目的で平成23年度より実施されている。

「学校の教員」「行政の指導主事」「第三者的立場の評価委員」とそれぞれ立場も役割も違うところで「学校」を見ることができるのは、自分にとって大変興味深い視点を見いだすことができ幸運であったと感じている。

コーチングのライセンスを取得して12年が経とうとしているが、その考え方やスキルは企業はもちろんのこと、教育現場をはじめ様々な職種、場面で応用が可能であり、効果的に機能するものと考えられる。

しかしながら、企業の人材育成やマネジメントを学校現場でそのまま応用できるかという点、少し違うようにも感じる。

なぜなら、年齢や経験年数の差はあっても学校は校長をトップとする上下関係の組織ではなく、管理職と教員という構造にあり、教員同士は上司、部下という関係にはない。

独特の風土があることを理解しなくてはならない。

ところが、教育行政で仕事をする指導主事は教員出身ではあるものの立場上、行政組織の縦社会の中で一定のルールの中で業務を行うため、その風土の違にはじめは戸惑ってしまうことがあるのではなかろうか。

指導主事である以上、高い専門知識と指導力のもと学校での的確な指導助言にあたらなければならないため、多忙な分掌業務の中で相当の勉強をしなくてはならない。

かつては職場の先輩であった教員に対しても教育行政としての立場で指導助言をするこ

とになるわけであるから、ときに困難さを感じることも多いであろう。

一方、学校現場の教員にとって、指導主事の訪問は、授業改善や学校改善のため、期待もするが、緊張や構えもあろう。

いかなる仕事、立場、場面においても人は「何を言われるのか」ではなく、「誰から」「どのように」言われるのかによって受け止め方が違う。

ここでは、指導主事の的確な指導助言が有効に機能するためにどう、伝えることがより効果的であるかをコーチングのスキルを応用して述べる。

1. 日頃からの人間関係の構築

(1) コミュニケーションは「長さ」ではなく「回数」

職場でも、家庭でも、コミュニケーションが大切であるということは誰もが考えている。学校訪問をする指導主事と学校関係者の日頃からのコミュニケーションが大切であることも確かであるが、同じ職場で日常から時間を共有しているわけではないし、まして友人関係でもない。

私はコミュニケーションとは、双方の人間関係を円滑にするための“ふりかけ粉”のようなものだと考えている。研究授業や研修会の時だけ集中して会話をすることではなく、折に触れてひと言の「声かけ」を忘れないことだ。

校内ではもちろんのこと、他会場での研修会、教育センターでの研修などで顔を合わせたタイミングで学校の様子、授業研究に関わる課題やその後の進捗状況など、忙しい中でも指導主事から「ひと言」をかけてもらった教員はとても心強いと同時に次回、指導助言を得る機会にはもっと詳しく話をしたい、と感じるであろう。

(2) 「ひと言」の後の「もうひと言」

コミュニケーションが心地よいと感じるのは、お互いの思いが双方向でやりとりできるからである。挨拶のひと言からもうひと言を心がけると効果的だ。

できれば1往復より2往復を心がけたい。

【例】

研究授業で指導主事の学校訪問を受ける校内で、両者が廊下ですれ違った

指導主事 「おはようございます。今日はよろしく申し上げます」

教員 「おはようございます。こちらこそ、よろしく願いいたします」

※「もうひと言」

指導主事 「風邪が流行っていますけれど、先生の学級は大丈夫ですか？」

教員 「ありがとうございます。先週までは一人欠席で心配しましたが、幸い軽い症状で、今日は全員元気いっぱいですよ！」

指導主事 「それは良かった！では、元気な生徒と元気な先生の授業、後ほど楽しみにしています。」

教員 「はい、では、いろいろと気づかれたことをご指摘をお願いします。」

2. 伝える前に受け止める

(1) 「きく」ことができ、「伝える」ことが見つかる

コーチングのスキルで最もベースとなっているものが「聴く」ということだ。

最近では、英語の試験でも「ヒアリング (hearing) テスト」という表現はなくなり「リスニング (listening) テスト」が一般的となった。本当に相手に興味・関心を持ち、相手が何を伝えようとしているのかを心からくみ取ろうという聴き方ができてこそ、こちらの思いを相手に伝えることができる。

「聞こえている」ではなく、「聴いている」の **activelisting** が重要だ。

しかしながら、指導主事の立場は「伝える側」だという思いが強いと、ともすればあれも、これもと一方的に情報発信しがちである。ある指導主事が「私たちは自分の専門外の教科でも、担当となれば指導助言に入らなければなりません。現場の先生方も一生懸命授業をしてくださっているのです、こちら必死で勉強します。事務業務も多いので、深夜まで教科の勉強をすることもあり、伝えなければ、と頭がいっぱいになります」

ここは小規模校なので、こういう課題があるだろう、この授業はここがポイントとなることに気づかせよう、などと相手に先入観を持ってしまうと自分本位の伝える作業が中心になってしまう。まずは相手に「自分の味方である」と感じさせるような100%受け入れる聴き方を心がけたい。相手の話をしっかりと聴き、どういう点に工夫し、努力し成果をあげたのか、そして、そのうえで課題となっていることが何であるのかをしっかりと受け止めて、相手の側に立ち、伝えたいことを精査して選ぶことが大切である。

(2) 「伝える」と「伝わる」の違いを意識した伝え方を

指導主事は指導内容における豊かな知識と高い能力を持っている。

しかしながら、自分では的確な指導助言を送信したつもりでも相手に正しく受信されるとは限らない。双方の立場、経験、年齢、感性など人はそれぞれであり、相手は自分に都合の良い解釈をすることの方が多い。「このことは前回伝えたから、今さら言う必要はない」と思ったことでも、伝わっていたとは限らないし、「資料に詳しく書いてあるから触れずに進もう」と思った内容でも、相手を読んでいないこともある。

「伝えたつもり」にならないために、相手が具体的なイメージをできるか、簡潔に受け入れやすい分量かななどを工夫することが大切だ。

【例】

研究授業で、導入に時間がかけられず、すぐに本時の展開に入ってしまった授業について、指導主事が指摘をする授業研究の場面。

[良くない例]

- 指導主事 「では、早速ですが、私が気づいたことをいくつか指摘いたします。
先生は導入部分がなくいきなり本題に入りましたよね。授業を進めるうえで、子どもの興味関心をひくきっかけになる導入部分をおろそかにしないことです。それと、あといろいろありますが、優れた学校の例も出しますね。」
- 教員 「…。(事情があるのに。優れた学校って、そりゃうちとは違うでしょう)」

[良い例]

- 指導主事 「授業者の〇〇先生、大変お疲れ様でした。今日の授業についてですが、私が感じたことをお話しさせていただく前に、先生ご自身が一番気になっていることはどんな点でしょう (まずは聴く)」
- 教員 「はい。今日は導入部分に時間をとらずに、いきなり本時目標の△△に入ってしまった。実は、先ほど昼休みに子どもたちと雑談していて、ちょうど今日の授業の導入になるような話題で盛り上がってしまいました。あえて、指導案にあった導入は省いて、その分、班で考える時間を増やしました。結果的には良かったと思っています」
- 指導主事 「**(※まず相手の考え、伝えたいと思っていることを丁寧に受け取る。決して否定せず、ねぎらいのことばをかけて)**なるほど、それでスムーズに本題に入っていたのですね。日頃から子どもたちとのコミュニケーションを大切にされている先生の学級経営も垣間見ることができました。**(※聴いた内容をふまえてこちらから助言したいことを簡潔に、最小限に絞って伝えることによって相手の受入体制ができる)**さて、では私が感じたことを3点について今からお話しさせていただきます。**(※相手が具体的にイメージできるような事例をわかりやすく伝える)**後ほど、いくつかの学校でも実践されている具体的な事例なども紹介させていただきます。」

3. できていること、優れている点から指摘する

(1) 「認める」と「ほめる」は少し違う

コーチングのスキルで度々使われるのが「認める (acknowledge)」は、相手の状態をそのまま賞賛するというよりは、相手の存在がどのように他に影響を与えているか、相手の成長や成果を認める、という意味合いが強い。つまり、不足していること、改

善すべきことを指摘するよりも、まず「できていること」「優れていること」に先に目をやるというものだ。

(2) 具体的に、声に出して「認める」

人はだれでもほめられて嫌な気にはならない。単純にうれしいものだ。しかし、それが抽象的すぎたり上辺だけのものでは、お世辞ともとられかねない。

相手の良い点、成長した点をできるだけ具体的に、相手に伝わるよう声に出して、自分を主語にしたことば（Iメッセージ）で伝えることが、相手の自信とやる気につながる。

【例】

指導主事の計画訪問により、2回目の研究授業が行われ授業後の研究会での指導好評の場面。

[良くない例]

指導主事 「前回にくらべるとだいぶ良くなりましたね。でも、板書がやや雑でしたね。子どもたちにとってはノート整理をしやすい書き方を工夫した方が良い。あと、せっかく電子黒板を使用したのですから教科書の図をそのまま投写するのではなく、視覚効果のあがるよう、先生のオリジナルの図でも良かったのではありませんか？」

あとは、子どもたちもよく発言したし、次時への課題提起となる問いかけも効果的でしたよ。」

教員 「どうもありがとうございます。（だいぶって、何が良くなったんだろう）」

[良い例]

指導主事 「〇〇先生、大変お疲れ様でした。今回は先生の発言がやや多いと感じていたのですが、今回は小グループやとなり同士の話し合いをよく取り入れて、どの子どもも後の発言につながるよう、よく工夫されていましたよね。**(※具体的な承認)**たったひと月でこの変容があったことは、あとでコツを聴かせていただきたいと思いました。**(※Iメッセージ)**また、ICT機器の活用にも積極的に取り組まれたのは前回からの大きな飛躍ですね。先生のお得意な分野であれば、教科書の図をそのまま画面に映し出すだけでなく、視覚にうったえるようなパワーポイントの活用も考えられますね。」

教員 「ありがとうございます。前回ご指摘いただいた子どもの発言については自信を持たせるために、まずとなり同士で気軽に話し合ったり、小グループで時間をとってみました。学級活動の時間にも、この方法を取り入れたので、

日頃発言が少ない子どもも声を出すようになり、少しずつ成果をあげたようです。しかし、その分、板書などが雑になってしまったと反省しています。今、ご指摘いただいてパワーポイントのアニメーションも自分は好きですので、ちょっと工夫してみようと思います。よい例がありましたら、またご指導下さい。」

4. 否定せず提案する

(1) 「BUT」でなく「AND」で表現する

学校の営む教育活動の適正・活発な進行を促進するため、校長及び教員に助言と指導を与えることを職務としている指導主事の立場はまさに指導側である。

人は何を言われるか、と言うことよりも誰に、どう言われるかで受け入れる側の気持ちは左右するものだ。せっかく豊かな経験と高い能力を有した指導主事の助言も素直に受け止めてもらわなくては効果がない。

ついつい、自分の言いたいことを優先するがために「しかし」「でもね」を多用してはいないだろうか。相手の意見を良く聴いていてもそれを後に否定したのでは受け取ったことにはならない。相手の投げたボールは受け取った後、丁寧に扱ったうえで、自分のボールも横に置いてみる。選ぶのは相手である。

これをコーチングのスキルでは「提案」と呼んでいる。

【例】

体験活動を取り入れた授業で保護者にも参加してもらおうと日曜日の午後に参観授業を計画した教員に対して指導する場面。

[良くない例]

指導主事 「〇〇先生、保護者に参加してもらおう授業を計画したのは素晴らしいですね。大変だと思いますがそれなりの成果はあると思いますよ。でもね（BUT）、お父さんもお母さんも月曜日は仕事だと考えたなら出席率は下がると思いますよ。どうせなら、土曜日にしたらどうですか、次の日は休みの家庭が多いでしょうし…。」

教員 「ああ、そうですね。(素晴らしい…なんて、結局ダメ出しじゃないか)」

[良い例]

指導主事 「〇〇先生、家庭・地域が一体となった教育活動の取組はなかなか気がつきませんでした。今度の体験活動、良い計画ですね。休みの日なら保護者も皆で参加しやすいですね。そうそう、日曜日でも良いけれど土曜日という考え方**も**(AND) ありますよね。翌日は少しゆったりできますし。先生はどう思われますか

か？(※相手に選択権をもたせようとしている)」

教員 「なるほど、そうですね。考えて見ると、土曜日なら部活動の様子もお見せできる時間がありますしね。ありがとうございます。計画を立ててみます。」

5. 共通のゴールを明確化する（“おわりに”にかえて）

(1) GRROWモデルで問題を解決する

コーチングでは実際に問題解決を図るときGRROWモデルというステップを用ることが多い。

「GRROW」とは、「G(Goal)…ゴールセッティングをする」「R(Reality)…現状を把握する」「R(Resource)…問題解決のために使える資源を出し合う」「O(Option)…選択肢を多く探す」「W(Will)…意思確認」のプロセスを通して全員で考えていくコーチングの手法である。ここで重要なのはゴールセッティングである。

①「G(Goal)…ゴールセッティングをする」

教師（学校）と指導主事（教育行政）は同じ立場にはいない。子どもと日々向き合っている学校現場と教育施策を具現化するための事務的業務が多い指導主事は環境も年齢も考え方もそれぞれ違う。しかし、何に向かって、どういう学校をつくり、どういう子どもたちを育てていくのかをお互いが共通認識しなくては、前には進みにくい。

「よい授業をつくる」という漠然としたゴールに向かうよりも、双方がイメージしやすい具体的な子どもたちの姿や、学校の組織などをまず明確化することである。

授業研究においては、どういうゴールセッティング（本時目標・指導目標等）をするかを十分共通理解することが第一歩である。

②「R(Reality)…現状を把握する」

理想的な授業展開となるために、課題となっていることは何かを明確にする。

例えば指導計画に無理はないか、学校や学級の実態に即した展開となっているか、など現状把握するとともにゴールを阻む要因を探る。

③「R(Resource)…問題解決のために使える資源を出し合う」

課題解決のために使える時間（授業外で何が取り組めるか）、人（良いアドバイスをしてくれる教員、地域の方々、保護者の協力は得られるか）、物（教材として他にも使えるものはないか）、予算（使える予算や資源があるか）などを出し合う

④「O(Option)…選択肢を多く探す」

選択肢は多い方がより理想的な選択が可能となる。既存の資源や従来の方法にとどまることなく、思ってもみなかったようなアイデアはないか、などを考え抜く。

⑤「W(Will)…意思確認」

全員が理解、納得したうえで同じ方向に向かうことを確認して動き出す。

(2) コーチとしての指導主事である

指導主事は学校の管理職や教員にとってリーダーではない。ぐいぐいと引っ張っていくという役割よりも、一人一人の教員や学年、学校、子ども、保護者、地域の方たちという様々な資源を有効かつ機能的につなぐコミュニケーションのルーターのようなものではないだろうか。それぞれの持ち味、能力を生かしながらもその能力を高め、教育効果という成果を出すコーチであると考え。謙虚に、しかし、自信と誇りを持って学校というチームをうまく機能させる役割だろう。

第5章 学校の実践を受け止める指導主事—『はにい』による学びづくり

岩淵和信 神奈川県教育委員会教育局支援部子ども教育支援課指導主事

多様性が大事にされているところでは、変化は小さく始まり、有機的に育つ。

ある学校でうまくいった取り組みを一度に多くの学校に広げようとしても、それぞれに学校の実態が違い、それはうまくいかない。また、ある自治体でうまくいった取り組みを一度に多くの市町村に広げようとしても難しい。その場所でうまくいく取り組みというのは外から与えられるものではなく、それぞれの実態の中で生み出していくものである。

「指導主事は、蜜蜂のようにあちこちの学校を飛び回り、学校の日々の実践という名の花粉を受けとり、価値づけ、その花粉をまたあちこちの学校に伝え回る」

これを一つの方略として、神奈川県教育委員会（以下「県教委」）の子ども教育支援課では、県下の小・中学校1200校の授業改善に取り組んでいる。その要として、授業改善を中心とした「かながわ学びづくり推進地域事業」が平成19年度から始まった。今では毎年10の地区が指定されており、小学校、幼稚園を含む中学校区で取り組んでいるところが多い。

1地区につき数十万円ずつの予算は、指導者の招聘や外部研究会への参加費等、日々の授業づくりにチームで取り組むことに当てられる。推進の方法は各地区に任せられているが、多くの学校では毎月のように授業研究会を行い、大学教授が継続的に関わって指導している。県教委の指導主事も市町村教委の指導主事も頻繁に学校を訪れ、研究会以外の日でも、指導案づくりや、教材研究の支援に当たっている。中には日常的に指導主事が授業の参観を行う地域も出てきている。

そうした日々の実践を切り取り、できるだけ多くの県民に知ってもらい、学校の応援を増やしたいという思いで生まれたのが、元気な学校づくり通信『はにい』である。

はにい通信 元気な学校づくり通信 第98号 http://www.pref.kanagawa.jp/cntr/420082/ 神奈川県教育委員会

はにい 平泳ぎ 平成26年10月31日

「あと5メートル!あと5メートル!」
「いける、いける!」
「もう少しもう少し!!」
「あと3メートル!」
「行ったー!」
「よー!」バチバチバチ。
プールサイドを歩きながらずっと応援してくれ
たみんな。
泳ぎ切った25メートルは、この先、彼のかとなることでしょう。

今日は、体育の授業で平泳ぎのテスト。
このクラスは、仲間をよく応援するクラスです。
「次!ピーッ!」

この子は、なかなかスピードが出ません。むしろ、スピードが落ちていく様子です。
「おい、がんばれ!」
「ここからここから!」
「もう少しだ、あと10メートル!」
手足を一懸命出していますが、なかなか進まなくなってきました。
「アップ、アップ、アップ!」
「いける、いける!」

「あきらめるな!」
「もう少し!あと5メートル!」
「あー!」
あと少しというところで、足きついで立ってしまいました。
「よし、よくやった!」バチバチバチ。

プールサイドを歩きながらずっと応援してくれみんな。
泳ぎ切った20メートルは、この先、彼女のかとなることでしょう。

『はにい』はコミュニケーションツールです。みんなで語り合います。
ご意見・ご感想は → inochi4027@pref.kanagawa.jp

116

学校を訪問した県の指導主事たちが授業の様子などを写真入りで紹介し、週1回程度、県内の小中学校や各市町村教育委員会へ配布している。今年で3年目、100号を超えた。

(<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f420082/>)

『はにい』という名前は、「蜜蜂である指導主事たちが集めた元気の素」といった思いが込められた名前で、毎号の紙面の一番上には「はてなをつなぐ、にーズをつなぐ、いのちをつなぐ、元気な学校づくり通信『はにい』」と書かれている。

本文は丸ゴシックのやや大きめのフォントで書かれていて、文体も読みやすくなっている。例えば、はにい12号『住みよいくラス』には、板書する教師の写真と共に、以下のような書き出しで普段の授業の様子が書かれている。

5年1組。授業のタイトルは『住みよいくらしと環境』。

——今日は先生、新聞持ってきたんだ。これは運動会の日新聞だよ。ここにこういうのが載ってるの、知ってるかな？

「しってるー」「天気予報！」

——みんな、運動会の日、どういう天気だったか覚えてるかな？

「暑かった。」「うんうん。」「先生、そこに何度って書いてある？」

——えーとねえ、最高気温が25度。

「え、低い！」「高いよ、25度じゃあ。」「他のところは？」

——みんなどこが知りたい？

「大阪！」「青森！」「東京！」「東京だと一緒じゃん」「遠くがいいよ」「じゃ、北海道！」「沖縄！」

——じゃ、まず北海道を見てみましょうか。

自由な対話で、札幌と那覇が選ばれ、小田原との比較がされました。

教師は、子どもたちとの対話で授業を創っていました。気温を調べる都市をどこにするかだけでも、子どもたちとの対話を楽しんでいました。教師が勝手に決めないで、まずは問う。そして、受けとってもらえることがこの学級の安心感になっているのではないのでしょうか。



回を重ねる中で、普段の授業や日常の教育実践を見合うことの重要性があらためて認識され、同様の通信を発行する市町村教委が現れてきた。

『大井町 学びづくり研究会だより Teacher's Time 』、『寒川町 学びっこニュース』、『松田町 学びづくり通信「見つけた！」』、『清川村 きよかわ学びづくり通信』、『山北町 学びづくり通信「やまぶき」』、『真鶴町 学びづくり通信「まなまな」』、『愛川町 学びづくり通信「フラッシュ」』、『相模原市 ほっとライン』、『二宮町 学びづくり通信』などである。中には、名前からして『はにい』に感化されているものもあるが、内容も研究会の報告や、先進的な取り組みの紹介だけでなく、指導主事が切り取った学校の一場面や普段の授業での子どもの対話などを丁寧に描写してあるものが多い。

こうした取り組みをしている市町村の指導主事は、頻繁に学校を訪れ、日常の教育活動を参観している。

また、学校で発行されている研究推進通信や教頭通信などにも、普段の教育実践を重視するものが現れ始めた。

M町立M小学校のK教頭は、職員向け通信を発行しているが、『はにい』のように日頃の授業を写真入りで紹介している。こちらも100号を超えたというのでK教頭にインタビューしてみた。『はにい』は毎号、意識して読んでます。授業の鍵となる場面の切り取り方など、本当に勉強になります」

N町立N中学校の研究主任、Y教諭は、当初、研究授業の記録を校内の研究通信として発行していたが、『はにい』の影響を受けて、空き時間に同僚の日頃の授業を参観するようになった。そこで撮った写真を使い、通信を発行するだけでなく、授業参観に来る保護者のために、前もって、公開する授業の紹介を通信のような形で配布した。また、『はにい』によって小学校の授業が気になるようになり、学区の小学校の授業を参観して通信に載せ、小学校の授業を同僚に紹介することもしている。

『はにい』が発行されて間もなく、県下のある中学校で『はにい』を使った研修が行われた。授業を参観する代わりに、『はにい』を使って研究協議を行うのである。その後、指導主事の研修や市町村の教員研修でも『はにい』を使うところが出てきた。最近では、大学の教員養成系の講座でも『はにい』が使用されている。

校内の職員全員でひとつの授業を参観するためには他の学級の生徒を下校させる学

校もある。また、ビデオを使った授業研究は録画や視聴に手間や時間がかかる。

『はにい』には授業の一場面しか書かれていない。が、指導主事が切り取ったその場面に限定することで協議が焦点化され、深い学びが得られる、と好評である。時間もかからない。テーブルで『はにい』を囲んで、30分も語り合えば自分の授業に生かせる学びが得られる。多人数で行う場合は、ワールドカフェのように席替えをしながら深めていくとよい。

シンプルな研修の形としては、以下のような例が効果的である。(60分)

4人で1テーブル。各テーブルに、模造紙1枚、ペン4色以上用意。各自に、『はにい』と『持ち帰りシート(A4サイズ白紙)』を配布する。

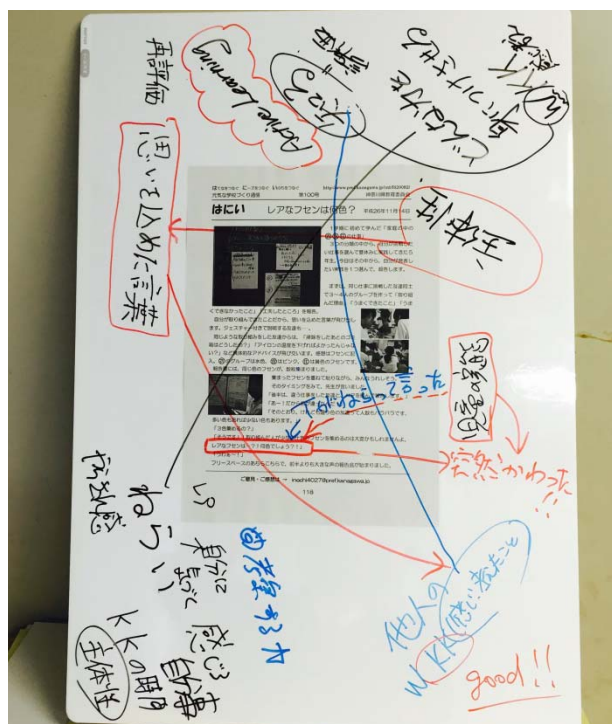
【気づきのひととき】(10分)

- 『はにい』を読みながら、各自『持ち帰りシート』に、『はにい』から気づく自分の「学び」や「問い」を記録していく。

【ラウンド1】(15分)

- 自分が『持ち帰りシート』に記録した「学び」や「問い」の中から、自分が最も語りたいものを1つ決め、キーワードにして模造紙に書く。

- まず1人から自分のキーワードについて語り、4人でそれについて深め合う。似ているキーワードの人がいれば先に一緒にまず語ってもいい。対話しながら素敵な言葉や残したい言葉を4人でどんどん書いていく。大事な言葉を視覚化しておくためである。また、言葉のつながりが見えてくると対話は深まりやすい。4人のキーワードについて十分深められたら、各自が2番目に語りたいことを出し合ってもいい。



【ラウンド2】(15分)

- 各テーブル1人が残り、あとは全員席替え。

- 残った人が、自分が最も心に残ったことを語り、そこから対話を深めていく。各自がラウンド1で学んだことをひとつずつ語って深めても良い。

【ラウンド3】(15分)

- 先ほど残った人以外の人が1人残り、あとは全員席替え。
- 同様に、対話で学びを深めていく。

【全体シェア】(5分)

- 全体の場で学びを語りたい人いれば、ちょっと語ってもらう。それに対して言いたい人があれば、全体で対話してみる。テーブルごとの発表はしない。
- 明日からの自分の決意を書いて提出。終了。

【気づきのひととき】を【授業参観】にすれば、そのまま授業研究会になる。指導案検討や様々な計画の検討、研修でも使える。時間がないときは1ラウンドだけでも、やっただけの学びは得られる。

このような対話型の協議は後に残らない場合があるので、最後に各自の振り返りを記録するとよい。ある学校では、授業研究会のたびに、各教師が協議を通して学んだことを校内サーバーにある表計算ソフトのファイルに入力し、皆が同僚の学びの変遷を見ることができるようになっていた。

さて、昨年、神奈川新聞社から『はにいい』と同様の記事を連載したいという申し出があり、現在、毎週月曜日に『教室に行こう』が連載されている。神奈川新聞のホームページ『カナロコ』で見ることができる。(https://www.kanaloco.jp/)

それに合わせて、小・中・高と校種の違う指導主事たちが合同で授業研究ワークショップを行うようになった。最近では、学校の教師も校種を超えた授業の参観をするようになり、県内各地で、高校の教師が小・中学校の授業研究会に参加したり、小・中学校の教師が幼稚園を参観したり、幼・小・中・高・特別支援の学校と教委が協働して授業づくりに取り組み始めている。

多様性が大事にされているところでは、変化は小さく始まり、有機的に育つ。

ある学校でうまくいった取り組みを一度に多くの学校に広げようとしても、それぞれに学校の実態が違い、それはうまくいかない。その場所でうまくいく取り組みというの

は外から与えられるものではなく、それぞれの実態の中で生み出していくものである。
授業も同じ。

ある学級でうまくいった授業を自分の学級で同じようにやってみてもうまくいかない。全ての子どもに効果がある万能な指導法というものも存在しない。

最初に紹介した『はにい12号「住みよいクラス」』の前半では、社会科の授業「住みよいくらしと環境」の導入を描写した。その号の後半は以下のようになっている。

ところで、この先生は隣のクラスの社会科も指導しています。次の時間が丁度それだったので、見に行きました。

すると、なんと板書はさっきとまったく同じ！実は最初から北海道と沖縄を取り上げることは決まっていたのです。対話は自然に「できるだけ離れた都市を」ということになって、選ぶ都市に根拠が与えられる。そこには、考え抜かれた必然的な流れがあったのでしょ

う。また、この日の教材は、一枚の新聞でした。考えてみると、これでさえも教師が適当に持ってきたものではない。子どもたちが気温を体で覚えている日、そう、運動会の日新聞をわざわざ用意したのです。ここにも教師の細かい工夫があったのでした。

休み時間。一枚のプリントを囲んでいる子たちがいます。「お休み通信」？今日の学習内容や、明日の予定を書いて、みんなですらに文を付け加えています。

今日は、算・国・理・社の4教科があってめちゃくちゃたいへんだったよ。陽子（仮名）がいなくて、みんなさみしかったし、僕の前の席もし〜んとしていたし……。明日、元気に来てね。

5-1のみんなより



授業で学ぶ子どもも、授業を工夫する教師も、教育を進める指導主事も、みな、学び続ける主体である。

参考文献

『学習する学校』ピーター・M・センゲ（英治出版）

『ワールド・カフェ』アニータ ブラウン / デイビッド アイザックス（ヒューマンバリュー）

最後に

本調査研究は、指導主事による校内研究活性化のための指導モデルを考案するという目的を達成するために、二つの可能性を視野に入れていた。一つは教科指導に焦点を当てたもの、もう一つは学校経営に焦点を当てたものである。

指導主事が実際に行っている訪問指導の内容を調査した結果見えてきたのは、研究授業を参観して講評を伝える、授業研究の外部指導者的な指導スタイルもあるのだが、それよりも学校の校内研究体制や学校経営体制を全般的に観察し、指導するスタイルが主であるということだった。

副題に「コーチング」を掲げたのは、課題のある研究授業を参観した指導主事が、教師が受け止めてモチベーションを高めることができる指導を以下に工夫したらよいかを、コーチングのスキルから援用することを意図していた故である。その意図については第2部第4章で佐藤敬子氏が私の意図を十分に受け止めたモデル提示を行っていただいた。第5章を執筆した岩渕和信氏は、コーチングを直接意識していないものの、実践内容はコーチングの理念を体現するものである。神奈川の取組に共感する指導主事は少なくないと思う。

学校経営に焦点を当てた指導主事の関わり方についてはどうまとめたらよいか、苦慮した。文部科学省は平成25年に委託調査として市町村教育委員会の指導主事を対象に「指導主事の業務実態と求められる資質・能力との比較」調査を実施している。この調査によると、市町村の指導主事は学校経営の経験がないために学校経営を指導する力量に課題があると意識している。本調査研究で実施した教育事務所調査では、学校経営の指導は管理職経験者が6割となっており、学校経営面の指導に関する課題意識はそれほど大きくないようだった。それでも、ライフコースの中で積んだ管理職や行政職の経験のみで学校経営の指導の十分条件とはならないことは当然である。

そのために、第2部第3章では、コーチングを活用して組織開発する方法を久米昭洋氏に提案していただいた。また、コーチング以外に組織開発の観点からプログラムの提案がほしいと思い、企業コンサルタントである河北隆子氏に学校向けの組織開発プログラムを依頼した。第2部第2章で紹介している組織開発プログラムは、河北氏が書き下ろした、初の学校の組織開発プログラムである。

河北氏の原稿を拝読して、教育界における経営手法がビジネス界における経営手法と大きく異なっていることを痛感せざるを得なかった。河北氏のプログラムは、コンサルタントが年間を通して学校に通い続け、ワークショップを継続していく中で組織文化が徐々に変更されている姿をイメージしている。しかもコンサルタント自身も自己改善を続けるための学びをコンサルタントだけが集まった場で実施している。民間企業であれば、多大な予算を確保してこのような関わりを持つコンサルタントを招聘することが可能であろうが、現状の指導主事にこのプログラムにおけるコンサルタントと同じような動きを要請することは、不可能であろう。だが、理念をくみ取ることは可能と思い、そのまま本報告書に掲

載することとした（それでもずいぶん修正や削除をお願いしているのだが）。

本報告書を読まれる指導主事の皆様におかれては、秋田県の指導主事協議会や福井県のスクールプラン説明会が参考になると思われる。また、都道府県や教育事務所においては計画的な訪問が実施できていない場合や計画的に訪問しても指導内容が公開された授業にとどまっており学校全体の改善外とされていない場合があり、そのような機関の指導主事にとって、本報告書の第1部第2章、第3章は参考になると思う。さらに秋田県と福井県の指導主事の指導事例も参考になるはずである。

教育事務所の学校訪問体制調査と教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査の企画及び調査項目の検討においては、秋田県、神奈川県、長野県、福井市の指導主事に大変お世話になった。4名の指導主事の皆様には、各自が取り組む学校訪問の事例とあるべき姿についてのご意見を多数頂戴した。秋田県の学校訪問体制と指導主事協議会、福井市の学校訪問体制、敦賀市のスクールプラン説明会を直接参観させていただく機会を得たのは、調査データを解釈し、指導モデルを考案する上で大変参考になった。

諸外国では、学校の組織開発のために「プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ」という取組が行われている。その内容は日本の校内研究に似ているということ、校内研究が学校の組織文化を返る効果が高いこと、本調査研究で得られた秋田県と福井県の指導事例を盛り込んで、平成26年12月に『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』という書を上梓した。本報告書は『プロフェッショナル～』の続編になるととらえている。

本報告書が各教育委員会の指導主事の皆様の自己研鑽と学校訪問体制の再構築のための一助になれば幸いである。

平成27年3月
研究代表者 千々布敏弥

参考文献

- 秋田県総合教育センター(2011)『秋田のそこぢから』
<http://www.akita-c.ed.jp/~ckyk/sokodikara/index.html>
- 千々布敏弥(2005),『日本の教師再生戦略』教育出版
- 千々布敏弥(2014),『プロフェッショナル・ラーニング・コミュニティによる学校再生』教育出版
- 河北隆子・脇経郎(2006)『「教師力×学校力」ダイナミック変革への実践本』明治図書
- 国立教育政策研究所(2011)『教員の質の向上に関する調査研究報告書(平成 19～22 年度プロジェクト研究調査研究報告書)』
- 中村和彦(2006),「組織開発(OD)における介入手法の日米比較ー外部コンサルティング会社が用いる介入手法の違い」経営行動科学学会年次大会発表論文集 (9)
- 中村和彦(2007)「組織開発(OD)とは何か」人間関係研究(南山大学人間関係研究センター紀要) 6
- 中村和彦(2010)「米国における組織開発(OD)の変遷と最近の議論」経営行動科学学会年次大会発表論文集 (13)
- 太田あや(2009),『ネコの目で見守る子育てー学力体力テスト日本一福井県の教育のヒミツ』小学館
- 小野由美子(1994)「職場としての学校：学校の組織特性が教師の教育活動に及ぼす影響」日本教育経営学会 36
- 佐古秀一(2006)「学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究」鳴門教育大学研究紀要第 21 巻
- 佐古秀一・中川佳子(2005)「教育課題の生成と共有を支援する学校組織開発プログラムの構築とその効果に関する研究：小規模小学校を対象として」日本教育経営学会紀要 47
- Shein, Edgar(1999), “Process Consultation: building the helping relationship”, 稲葉・尾川訳『プロセスコンサルティング』白桃書房
- 志水宏吉・高田一宏(2012),『学力政策の比較社会学国内編 全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』明石書店
- 志水宏吉・前馬優策(2014),『福井県の学力・体力がトップクラスの秘密』中公新書
- 諏訪英広(2000)「組織文化としての指導体制と学校改善」, 岡東壽隆・福本昌之編『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版
- 田中博之(2011)「全国学力・学習状況調査において比較的良好な結果を示した教育委員会・学校等における教育施策・教育指導等の特徴に関する調査研究」(平成 22 年度文部科学省委託研究報告書)
- 露口健司(2012)『学校組織の信頼』大学教育出版
- 露口健司(2013)「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分

析」日本教育経営学会紀要 55

露口健司・佐古秀一(2004)「校長のリーダーシップと自律的学校経営」河野和清編著『地方分権下における自律的学校経営の精築に関する総合的研究』多賀出版

山田寛邦(2014)「学校のポジティブな組織開発が教職員に与える影響の過程の探求」日本教育工学会論文誌 37(4)

山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創風社

山崎準二(2012)『教師の発達と力量形成』創風社

渡辺研(2008)「学力トップ・秋田県の教育の秘密」教育ジャーナル 2008年5月号

渡辺研(2010)「秋田県の子どもたちが高い学力を維持している”秘密”」教育ジャーナル 2011年8月号

矢ノ浦勝之(2010)『秋田県式「当たり前」教師の育て方』小学館